

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Olga Čechová

Učitel praktického vyučování

The teacher of practical training

Praha 2013

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Tvrzová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 10. května 2014

[vlastnoruční podpis]

.....

Olga Čechová

Klíčová slova (česky):

příprava a kvalifikace učitele, klíčové pedagogické dovednosti, motivace, kompetence učitele, pedagogické situace, osobnost učitele, řemeslná výroba, řemeslo

Klíčová slova (anglicky):

training and qualification of teachers, crucial pedagogical skills, motivation, competences of teachers, pedagogical situations, personality of teacher, handicraft, craft

Abstrakt (česky):

Práce se zabývá problematikou pedagogických pracovníků v oblasti středního odborného školství. Obory vzdělávání SOU jsou vedle služeb zaměřeny převážně na řemeslné zpracování materiálů. Důležitou složkou vzdělávání je odborný praktický výcvik, při kterém se žáci učí samostatně řemeslné výrobě pod vedením učitelů praktického vyučování.

Přípravu a kvalifikaci učitelů praktického vyučování upravuje Zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.).

Pedagogickými pracovníky v pozici mistrů odborné výchovy a učitelů odborného výcviku v oblasti SOU se stávali převážně lidé z praxe, často jen s úplným středním vzděláním a vyučením v příslušném oboru. V programech doplňujícího studia pak získávali i pedagogické vzdělání.

Snaha o zvyšování úrovně vzdělávání pedagogických pracovníků vedla k požadavku vysokoškolského vzdělání v bakalářských a magisterských studijních programech odpovídajícího charakteru vyučovaného oboru.

Odborná způsobilost pro mistry odborné výchovy byla původně stanovena vyhláškou č. 139/1997 Sb. v rozsahu vzdělání stanoveného pro učitele předmětu praxe, vyučení v odpovídajícím oboru a nejméně roční praxe v příslušné profesi.

Vyhláška pozbyla účinnost 1. 1. 2005, kdy vstoupil v platnost zákon č. 563/2004 Sb. Na základě tohoto předpisu došlo k úpravám označení pedagogických pracovníků na učitel praktického vyučování a učitel odborného výcviku a dále k úpravám odborné kvalifikace, která má být nejméně v rozsahu akreditovaných bakalářských studijních programů odpovídajícího charakteru.

Vyvstává otázka, zda vysokoškolské vzdělání, získané studiem v akreditovaném studijním programu odpovídajícího charakteru praktického vyučování, je zárukou kvalitní praktické výuky v oborech vzdělávání řemeslného zaměření.

V posledních letech probíhala diskuze o úrovni středního odborného vzdělávání, o úrovni absolventů a jejich uplatnění na trhu práce. Tato problematika velmi úzce souvisí s úrovní praktické výuky a přípravy absolventů, a tedy s úrovní a kvalitou výuky ze strany učitelů praktického vyučování a učitelů odborného výcviku.

Abstract (in English):

This work focus on the topic of the educational staff in Vocational education schools with vocational training field. This type of secondary schools prepare pupils mainly for handicraft and this process should be led by qualified teachers.

The Act of Educational staff from 2005 describes teachers at schools facilities, sets the qualification prerequisites for their activities, their in-service training and partially career system. The training of teachers of practical education and teachers of practical trainig may consist of 4 years of study at a secondary school, followed 3 years of study tertiary profesional education or 3 to 5 years at a university. Pedagogical training follows these studies, for graduates from non-pedagogical fields of studies usually represents a futher 3 years of bachelors studies or 2 years of studies on a life-long learning study programme at the university.

Teachers of practical education and teachers practical training get their vocational qualification at universities, tertiary schools and secondary schools in the field of study which correspond to the nature of the practical education. They must also have a teaching qualification. Graduates who have completed the secondary school with the final exam and obtained their teaching qualifiction duringy pedagogical studies need to have at least three years of profesional experience. In order to be able to teach certian subject, a teacher of practical training must also have an appreticeship certificate in the relevant field of study.

The quality of absolvent of secondary practical schools correspond with the quality of education of the practical training.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	KVALIFIKACE UČITELŮ PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ	2
2.1	LEGISLATIVNÍ PROMĚNY KVALIFIKACE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ...	2
2.2	VZDĚLÁVÁNÍ A CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
2.3	PROBLEMATIKA UČŇOVSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	9
3	UČITEL PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ	11
3.1	KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITELE	11
3.2	OSOBNOST UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ.....	18
3.3	PEDAGOGICKÉ SITUACE PŘI PRAKTICKÉ VÝUCE	21
4	ABSOLVENT VŠ V POZICI UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ...	28
4.1	PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ PŘÍPRAVA/PŘIPRAVENOST.....	28
4.2	ODBORNÁ PŘÍPRAVA/PŘIPRAVENOST	30
4.3	POJETÍ VÝUKY ŘEMESLNÉ VÝROBY	31
5	ODBORNÍK Z PRAXE V POZICI UČITELE PRAKTICKÉHO VYUČOVÁNÍ.....	34
5.1	PEDAGOGICKÁ A PSYCHOLOGICKÁ PŘÍPRAVA/PŘIPRAVENOST.....	34
5.2	ODBORNÁ PŘÍPRAVA/PŘIPRAVENOST	35
5.3	POJETÍ VÝUKY ŘEMESLNÉ VÝROBY	37
6	EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	39
6.1	CÍLE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	39
6.2	METODY ŠETŘENÍ	40
6.2.1	<i>Dotazník (viz. Příloha 1).....</i>	<i>40</i>
6.2.2	<i>Rozhovor (strukturovaný) (viz. Příloha 3).....</i>	<i>40</i>
6.2.3	<i>Modus</i>	<i>41</i>
6.3	VÝSLEDKY A INTERPRETACE	41
7	ZÁVĚR	45
8	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47

9	SEZNAM ZKRATEK	49
	PŘÍLOHA 1.....	I
	PŘÍLOHA 2.....	IV
	CELKOVÉ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	IV
	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU UČITELŮ S PRAXÍ 10 A VÍCE LET	X
	SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ SKUPIN 3-5 A 5-10 LET PRAXE.....	XIV
	DÍLČÍ PREZENTACE VÝSLEDKŮ U SKUPINY 1-3 ROKY PRAXE.....	XVII
	PŘÍLOHA 3.....	XIX
	PŘÍLOHA 4.....	XX

Předmluva

V oblasti středního odborného školství nalezneme celou řadu oborů vzdělání, které jsou zaměřeny na řemeslnou výrobu. Jedná se o obory, které jsou charakteristické vysokým podílem ruční práce, při které je nutné použití specializovaných nástrojů a pomůcek, ale i intelektuálních dovedností, osobních a tvůrčích schopností, příslušných zručností, odborných znalostí a praktických zkušeností.

Řemesla dala základy řadě průmyslových odvětví. Poloautomatizované a automatizované výrobní linky jsou schopny chrlit stovky a tisíce „kopií“ jednoho „vzoru“. A i když jsou v rámci takové výroby prováděny dílčí rukodělné úkony, nelze je zaměňovat s pojmem „řemeslné“.

Řemeslný výrobek je (většinou) dílem jediného člověka a nese v sobě jeho osobitý otisk. Takový výrobek také „přiznává“ své rukodělné zhotovení a je svým způsobem originálem. Řemeslník je člověk, který je schopen na základě svého návrhu (či zakázky zákazníka) zhodnotit reálnost provedení, propočítat potřebné množství vhodného materiálu, stanovit technologický postup výroby, propočítat náklady na výrobu a případnou cenu výrobku a na základě všech těchto úvah je také schopen takový výrobek sám zhotovit.

Tato vymezení jsou pro téma práce důležitá a nesouvisí jen s problematikou úrovně praktického vyučování a odborného výcviku, ale např. i s problematikou slučování oborů vzdělání a s tvorbou RVP a následně ŠVP v oblasti středního odborného vzdělávání. Jako příklad je možné uvést i Jednotné zadání závěrečných zkoušek (JZZZ), které je určitou snahou o standardizaci dosažených kompetencí absolventů. Díky sloučení některých oborů vzdělání však dochází k situacím, kdy je praktická část zaměřena více na obor s uplatněním absolventů ve velkovýrobě na výrobních linkách a obory s řemeslným zaměřením nejsou v praktické části JZZZ dostatečně zohledněny. Časové dotace pro splnění takové zkoušky neumožňují dodržení technologických postupů pro rukodělnou výrobu a jak žáci, tak sami učitelé, se dostávají do těžko řešitelného problému.

Úkolem učitelů praktického vyučování a odborného výcviku je vybavit své žáky za dobu jejich studia dostatečnými vědomostmi, dovednostmi a návyky v daném oboru vzdělání, které jim umožní uplatnění na trhu práce.

Metody a postupy, které učitel volí pro to, aby své žáky něco opravdu naučil, jsou stejně důležité jako skutečnost, že žáci od svého učitele očekávají, že to, co je učí, sám opravdu zná a umí!

1 Úvod

Zákon č. 563/2004 Sb. stanovuje odbornou kvalifikaci učitelů praktického vyučování a odborného výcviku s ohledem na dosažení potřebného vysokoškolského vzdělání.

Učitel, který má nějaké činnosti prakticky vyučovat či odborně cvičit, by je měl jistě také sám prakticky umět. Je tomu tak i ve skutečnosti? Zákon sám tento problém přímo neřeší.

Je tak spíše na řediteli školy, zda raději přijme na pozici učitele praktického vyučování nebo odborného výcviku uchazeče, který splňuje odbornou kvalifikaci dle zákona, ačkoliv nemá dostatečnou praxi a řemeslo neovládá (nebo jen teoreticky), anebo uchazeče, který je řemeslníkem, ale nespĺňuje požadavky vysokoškolského vzdělání a bude nutné, aby si jej doplnil.

Absolvent oboru vzdělání s řemeslným zaměřením by se měl v rámci svého studia naučit základní technologické postupy, pracovat se specializovanými nástroji a pomůckami, samostatně vyrobit některé druhy výrobků atd. Měl by být schopen vstoupit na trh práce s tím, že něco umí.

Hlavním cílem práce je **zhodnocení vlivu pedagogické a odborné přípravy učitelů praktického vyučování na úroveň přípravy absolventů na kvalifikovaný výkon a uplatnění na trhu práce a stanovení optimálního vzdělání této skupiny učitelů.**

Součástí práce je empirické šetření zaměřené na přípravu/připravenost a sebehodnocení učitelů praktického vyučování, a to s ohledem na dosažené vzdělání a potřebné pedagogické a odborné vědomosti, znalosti a dovednosti.

Povolání řemeslníci

*Mojžíš pak synům řekl: “Pohleďte, Hospodin povolal osobně Becaleea, syna Uriho, syna Hurova z pokolení Juda. Naplnil ho Božím Duchem – zručností, důvtipem a znalostí každého řemesla, aby vymýšlel vzory a prováděl je ve zlatě, stříbře a bronzu, aby opracovával a osazoval drahokamy, opracovával dřevo a ovládal každé řemeslo. Dal mu také schopnost **vyučovat**, jemu i Oholiabovi, synu Achisamachovu z pokolení Dan. Obdařil je nadáním pro každé řemeslo, od rytectví přes vytkávání a vyšívání modrých, purpurových a šarlatových látek i kmentu, až po tkaní. Ovládají každé řemeslo a **umí vymýšlet plány**. Ať tedy Becaleel a Oholiab spolu s každým **nadaným** řemeslníkem, jehož Hospodin obdařil zručností a důvtipem k vykonání veškeré potřebné práce na svatyni, udělají vše tak, jak přikázal Hospodin.” (Bible, 2009, s. 105)*

2 Kvalifikace učitelů praktického vyučování

2.1 Legislativní proměny kvalifikace pedagogických pracovníků

Z historického pohledu je možné konstatovat, že řemesla, díky svému charakteru, provázela lidskou společnost od pradávna. Řemeslná specializace byla často rodovou záležitostí a všechny vědomosti, dovednosti a zkušenosti byly v rámci takového rodu předávány z generace na generaci.

Z pohledu pedagogického nám vyvstanou pojmy *učeň, tovaryš a mistr*.

Učeň byl žákem mistra. Pod jeho vedením se učil příslušnému řemeslu většinou přímo v mistrově dílně. Po dosažení určité úrovně vědomostí a dovedností mohl učeň složit tovaryšskou zkoušku. Pokud tuto zkoušku úspěšně složil, mohl nadále samostatně vykonávat některé práce ze svého oboru. Pokud byl tovaryš natolik nadaný a zručný, že dosáhl určitého mistrovství, mohl složit zkoušku mistrovskou a stát se mistrem.

Obecně slovo *mistr* označuje jakéhokoliv člověka, jenž dosáhl mimořádné zručnosti či dokonalosti (nebo se k ní blíží) v nějakém oboru lidské činnosti respektive *mistrovství* ve svém oboru (a to bez ohledu na jeho formální vzdělání, funkční zařazení či jeho společenské postavení). (Wikipedia, 2013)

Mistr byl vedoucím a majitelem řemeslné dílny. Jeho úkolem bylo také pedagogické vedení učňů, za které byl zodpovědný. Díky této skutečnosti se titul *mistr* začal už ve středověku používat také v neřemeslných vzdělávacích institucích, jakými byly například univerzity, kde byl mistrem označován vysokoškolský učitel.

Mistr řemesla musel být organizován v cechu. Jednotlivé cechy hájily zájmy svých členů, měly za úkol dohlížet na kvalitu a cenu zboží. Cech také určoval počet učňů a tovaryšů v mistrově dílně. Cechy byly zakládány ve 13. až 15. století a rušeny pak v 18. a 19. století s příchodem průmyslové revoluce.

Označení *učeň* a *mistr* bylo v českém školství používáno až do konce roku 2004. Posledním dokumentem, který vymezuje pedagogickou způsobilost pro výkon na pozici mistra, byla vyhláška č. 139/1997 Sb. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců. V této vyhlášce najdeme označení *mistr odborné výchovy*, který má splňovat některou z možností potřebného dosaženého vzdělání stanovených pro učitele předmětu praxe.

Pro učitele předmětu praxe bylo vyhláškou stanoveno několik možností splnění potřebné odborné způsobilosti:

- buď vysokoškolské vzdělání v oboru odpovídajícím nebo příbuzným vyučovanému předmětu doplněné pedagogickým studiem,
- nebo vysokoškolské vzdělání neučitelské doplněné pedagogickým studiem,
- nebo dřívější „šestisemestrové studium“ učitelství odborných předmětů na vysoké škole ukončené závěrečnou zkouškou,
- nebo bakalářské studium v oboru odpovídajícím nebo příbuzným vyučovanému předmětu doplněné pedagogickým studiem,
- nebo vyšší odborné vzdělání ukončené absolutoriem v oboru odpovídajícím nebo příbuzným vyučovanému předmětu doplněné pedagogickým studiem,
- nebo úplné střední vzdělání a vyučení v příslušném oboru doplněné pedagogickým studiem.

U mistrů odborné výchovy byla požadována nejméně roční praxe v příslušné profesi a, v případě výuky na speciálních školách, bylo dále požadováno studium speciální pedagogiky.

Je třeba upozornit, že na pozici mistra odborné výchovy/učitele praktického vyučování byli přijímáni spíše zájemci, kteří splňovali požadavek úplného středního vzdělání a vyučení v příslušném oboru, neboť se předpokládalo, že mají dostatek odborných praktických znalostí, dovedností a zkušeností, které svým žákům výukou předají. Doplnění pedagogického studia a studia speciální pedagogiky řešily formy doplňujících pedagogických studií v programech celoživotního vzdělávání při vysokých školách.

1.1.2005 vstoupil v platnost zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), na jehož základě došlo ke změně označení *učeň* na označení *žák* v oblasti středního vzdělání. Dále zákon stanovuje tři vzdělávací programy středního vzdělávání, a to střední vzdělání (1-2 roky denní formy vzdělávání), střední vzdělání s výučním listem (2-3 roky denní formy vzdělávání) a střední vzdělání s maturitní zkouškou (4 roky denní formy vzdělávání, u programu nástavbového studia 2 roky denní formy vzdělávání).

Společně se školským zákonem nabyt účinnosti od 1.1.2005 také předpis č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich

pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém. Vztahuje se na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

Dochází také ke změně označení mistrů odborné výchovy. Zákon stanovuje označení *učitel praktického vyučování* a *učitel odborného výcviku*.

Na tomto místě je třeba provést rozlišení mezi pojmy *praktické vyučování* a *odborný výcvik*. Vyučovací hodina ve středním odborném vzdělávání trvá 45 minut. Pokud je výuka praktických činností prováděna v učebnách nebo dílnách v budově školy, často má charakter hodinových bloků (3-6 hodin), ale formálně dodržuje časovou vyučovací jednotku 45 minut a je označována jako praktické vyučování.

Při tzv. cyklické výuce, na některých typech SOU a OU, probíhá vždy jeden týden výuka humanitních a odborných předmětů, kdy má vyučovací hodina 45 minut, a druhý týden se žáci věnují odbornému výcviku nebo odborné praxi. Vyučovací hodina odborného výcviku a odborné praxe trvá 60 minut a často probíhá buď ve specializovaných učebnách (dílnách) v rámci školy nebo v provozech (firemních i soukromých) mimo školní budovu.

Podle zákona č. 563/2004 Sb. získává ***učitel praktického vyučování*** odbornou kvalifikaci

a) **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
3. studiem pedagogiky.

b) **vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 3. studiem pedagogiky.
- c) **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a
1. vysokoškolským vzděláním získaným v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 3. studiem pedagogiky.

Učitel odborného výcviku získává odbornou kvalifikaci stejně jako učitel praktického vyučování s rozšířením ještě o jednu možnost:

- d) **středním vzděláním s výučním listem** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a
1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 3. studiem pedagogiky.

Učitelé odborného výcviku museli být podle právní úpravy účinné do 1. září 2012 kromě výše uvedeného vzdělání ještě vyučeni v příslušném oboru. To neplatilo pouze pro učitele odborného výcviku zdravotnických oborů vzdělání – ti získali odbornou kvalifikaci stejným způsobem jako učitelé praktického vyučování (Trunda, 2012).

1. září 2012 vstoupil v účinnost zákon č. 198/2012 Sb. ze dne 2. 5. 2012, který novelizuje zákon č. 563/2004 Sb. mimo jiné ve věci kvalifikace učitelů odborného výcviku.

...nově nebude striktně vyžadováno střední vzdělání s maturitní zkouškou v odpovídajícím oboru vzdělání současně se středním vzděláním s výučním listem, ale postačující bude buď střední vzdělání s maturitní zkouškou, nebo vyučení v oboru, v obou případech doplněné o pedagogickou způsobilost (Trunda, 2012).

Dne 30. listopadu 2010 vyhlásilo MŠMT rozvojový program na posílení platové úrovně pedagogických pracovníků s vysokoškolským vzděláním č. j. 29 127/2010-26. Součástí tohoto vyhlášení byla i metodická pomůcka, podle které bylo možné rozlišit podmínky odborné kvalifikace a vysokoškolského vzdělání u pedagogických pracovníků.

Rozvojový program byl vyhlášen pro pedagogické pracovníky s vysokoškolským vzděláním, kteří splňovali odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., tedy vztahoval se na pedagogické pracovníky, kteří současně splňovali dvě podmínky:

- a) podmínku odborné kvalifikace
- b) podmínku vysokoškolského vzdělání.

U podmínky odborné kvalifikace zákon umožňoval, aby ředitel při splnění daných podmínek u některých pedagogických pracovníků od požadavku odborné kvalifikace upustil (§ 10 odst. 2 – učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, **střední odborné škole** a konzervatoři; § 11 odst. 4 – učitel uměleckých odborných předmětů na VOŠ) nebo ho prominul (§ 32). V takovém případě však nebylo možné považovat požadavek odborné kvalifikace pro účely zařazení do této platové stupnice za splněný. Požadavek odborné kvalifikace nesplňovali ani ti pedagogičtí pracovníci, kteří ještě nedokončili studium, kterým potřebný předpoklad získají.

U podmínky vysokoškolského vzdělání bylo také přípustné jakékoliv jiné vysokoškolské vzdělání, a to u těch kategorií pedagogických pracovníků, u nichž zákon umožňoval získat odbornou kvalifikaci i jinak než absolvováním studijního programu na vysoké škole. Učitel praktického vyučování na SŠ získal odbornou kvalifikaci středním vzděláním s maturitní zkouškou (ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání odpovídajícího oboru vzdělání) a studiem pedagogiky a poté absolvováním bakalářského studijního programu ve studijním oboru speciální pedagogika.

Rozvojový program nebyl vyhlášen pro ostatní pedagogické pracovníky (kvalifikované bez vysokoškolského vzdělání + nekvalifikované), tedy nevztahoval se na dvě skupiny pedagogických pracovníků:

a) pedagogické pracovníky, kteří splňovali odbornou kvalifikaci podle zákona a neměli vysokoškolské vzdělání,

b) pedagogické pracovníky, kteří nesplňovali odbornou kvalifikaci.

Do skupiny a) patřili také učitelé praktického vyučování, kteří získali odbornou kvalifikaci dle § 9 odst. 3 písm. b) – c) zákona a neměli vysokoškolské vzdělání a učitelé odborného výcviku na střední škole, kteří získali odbornou kvalifikaci podle § 9 odst. 5 zákona a neměli vysokoškolské vzdělání.

Podle § 32 zákona 563/2004 Sb. fyzická osoba, která nesplňuje předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b), může vykonávat přímou pedagogickou činnost po dni nabytí účinnosti tohoto zákona:

a) pokud ke dni účinnosti tohoto zákona dosáhla 50 let věku a dlouhodobým výkonem přímé pedagogické činnosti na příslušném druhu nebo typu školy nejméně po dobu 15 let prokázala schopnost výkonu požadované činnosti,

b) nejdéle po dobu deseti let, pokud v této době nezahájí studium, který potřebný předpoklad získá, a toto studium úspěšně ukončí,

c) jestliže v době vzniku základního pracovněprávního vztahu neuskutečňovaly vysoké školy pro výuku odborných předmětů ve střední a odborné škole akreditovaný magisterský studijní program příslušného studijního oboru; v tomto případě se získáním nejvyššího dosažitelného vzdělání v příslušném oboru považuje předpoklad odborné kvalifikace pro pracovněprávní účely za splněný.

Každý, kdo po 1. lednu 2005 vykonává přímou pedagogickou činnost a nesplňuje předpoklad odborné kvalifikace podle tohoto zákona (popř. odbornou a pedagogickou způsobilost podle vyhlášky 139/1997 Sb.), musí nejpozději do 10 let od nabytí účinnosti zákona (tj. do konce roku 2014) zahájit studium, kterým odbornou kvalifikaci získá. K posunu termínu do konce roku 2014 došlo poslaneckou novelou zákona (zákonem č. 422/2009 Sb.). Novela zákona o pedagogických pracovnících zákonem č. 179/2006 Sb. (viz nové písmeno a)) umožňuje řediteli školy prominout vzdělání (resp. nezbytné doplnění odborné kvalifikace) pedagogickým pracovníkům, kteří k 1. lednu 2005 dosáhli 50 let a dlouhodobým výkonem přímé pedagogické činnosti na konkrétním druhu nebo typu školy prokázali schopnost výkonu požadované činnosti. Nejde tedy o automatickou výjimku ze vzdělání přímo ze zákona pro pedagogy, kteří splňují současně obě výše uvedené podmínky, ale o možnost danou řediteli školy, který může po posouzení každého

jednotlivého případu rozhodnout o prominutí zákonem požadovaného vzdělání (Trunda, 2012).

Učitelé, kteří nesplňují podmínky odborné a pedagogické způsobilosti, musí nejpozději do konce roku 2014 zahájit studium některého akreditovaného bakalářského nebo magisterského studijního programu v oblasti pedagogických studií a svou kvalifikaci si doplnit. Odhadovaný počet nekvalifikovaných učitelů, kteří by měli opustit oblast vzdělávání, činí cca 7 000 lidí. Na některých školách tvoří množství nekvalifikovaných učitelů více jak polovinu učitelského sboru. Jejich prostý odchod není dost dobře uskutečnitelný. Hovoří se o krizi s nekvalifikovanými pedagogy.

Tuto situaci se snaží řešit nový ministr školství Marcel Chládek (do úřadu uveden 29. 1. 2014), který po dohodě s děkany pedagogických fakult a školskými odboráři připravuje novelu současného zákona, která by měla být předložena do konce dubna.

2.2 Vzdělávání a celoživotní vzdělávání

Pro získání odborné kvalifikace nabízí zákon pro učitele praktického vyučování několik možností. Jednou z možností je odpovídající vysokoškolské vzdělání, druhou možností je vyšší odborné vzdělání a třetí pak střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou. Všechny tyto typy vzdělání však musí být doplněny o znalosti z oblasti pedagogických věd. I zde existují tři možnosti, a to program celoživotního vzdělávání, bakalářský studijní program nebo studium pedagogiky.

Některé vysokoškolské studijní programy, většinou umělecky zaměřené, nabízejí svým studentům v průběhu studia doplnění o základy pedagogiky v programech doplňujícího studia, tzv. „pedagogické minimum“.

U učitelů praktického vyučování v oblasti středního odborného vzdělávání je velmi důležitá odborná připravenost na praktickou výuku daného oboru, tedy praktické dovednosti a znalosti samotného učitele. Vysokoškolským studiem je absolvent vybaven znalostmi spíše teoretického rázu, i když odborného. Při praktickém vyučování jsou jistě dobře využitelné, ale musí být vhodně spojeny s praktickými činnostmi. Základem praktického vyučování je nejen dobrý odborný výklad, ale také demonstrace a instruktáž vyučovaných činností.

Ve středním odborném vzdělávání nalezneme dva převažující typy učitelů praktického vyučování. Jedním typem jsou mladí absolventi vysokých škol, kteří většinou nenalezli plné uplatnění ve svém oboru a mimo školní výuku se věnují i jiným seberealizačním aktivitám. Často jsou to absolventi uměleckých nebo humanitních oborů vzdělání.

Druhým typem jsou odborníci z praxe, kteří do oblasti školství vstoupili na základě ztráty původního zaměstnání nebo opustili sektor soukromého podnikání.

Podmínky potřebné odborné kvalifikace tito učitelé splňují, ale pouze z části, a v obou případech je nutné jejich doplnění v programu celoživotního vzdělávání, ve vysokoškolských studijních programech nebo, případně, jinými formami dalšího vzdělávání učitelů.

Mezi formy dalšího vzdělávání, které jsou využívány pro doplnění odborné kvalifikace učitelů praktického vyučování, patří kurzy a rekvalifikační kurzy. Jedná se o akce, které mají krátkodobé, střednědobé či dlouhodobé trvání a zaměřují se mimo jiné na získání nových konkrétních dovedností, a to i úzce vymezených, a na naučení se daným postupům. Je poněkud sporné, zda jsou dovednosti a znalosti nabyté absolvováním kurzu dostačující pro výuku praktických činností v rámci praktického vyučování.

2.3 Problematika učňovského vzdělávání

Politické, sociální a ekonomické změny, které nastaly po roce 1989, měly zásadní vliv na vývoj celého systému vzdělávání v ČR.

Zásadním dokumentem pro transformační změny byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) z roku 2001. Cíle a dlouhodobé zaměření vývoje vzdělávací politiky jsou v něm stanoveny na období 5 až 10 let. Pravidelná aktualizace dalších strategií a opatření k rozvoji vzdělávání v ČR pak bývá vydávána vždy po dvou letech v dokumentech MŠMT pod názvem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy. Podmínky poskytování vzdělávání a další vývoj celého vzdělávacího systému dále ovlivňuje zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon).

Před rokem 1989 byl zájem o obory vzdělání na středních odborných učilištích značný. Důvodem byla skutečnost, že tato učiliště byla zřizována přímo v rámci státních podniků a absolventi měli již při zahájení studia po jeho úspěšném ukončení zaručené stabilní zaměstnání. Dalším faktorem byla „určitá loajálnost vůči režimu“, která mohla značně ovlivnit přijetí ke studiu na některé odborné střední a vysoké školy. Rodiče, kteří mají na žáky značný vliv při výběru dalšího profesního směřování, tak raději volili schůdnější cestu a své děti přesvědčili ke studiu oboru vzdělání s výučním listem.

V 90. letech dochází k podstatným změnám. Žákům základních škol se rozšiřuje výběr dalšího studia o víceletá gymnázia, soukromé a církevní školy, vznikají nové obory vzdělávání.

Po roce 2007, s ohledem na demografický vývoj, dochází k úpravě nabídky oborů vzdělání jejich redukováním z původního počtu 823 na cca 220 a ke slučování škol, tzv. optimalizaci sítě středních škol.

Do vývoje středního odborného vzdělávání zasáhl i určitý ekonomický a společenský trend, který preferuje středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou a následné vysokoškolské studium.

Snížení počtu žáků ZŠ na základě demografického vývoje, kteří se rozhodují o dalším studiu, vedl k tomu, že řada středních škol zrušila přijímací zkoušky a zavedla přijímací řízení založené na pouhém zvážení studijních výsledků ze ZŠ u přijímaných žáků. Počty přijímaných žáků se tak řídí spíše limitem pro naplnění ročníku, než skutečnými znalostmi a zájmem žáků. Hovoříme o tzv. „boji o žáka“, který byl vyvolán i změnami v oblasti financování systému vzdělávání. I z tohoto důvodu některé školy upouštějí od myšlenky „integrace“ a zpětně se zaměřují na žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých v populaci spíše přibývá a jejich úspěšnost na školách běžného typu bývá nejistá.

Nejen populační pokles, ale i společenský trend, který preferuje co nejvyšší dosažené vzdělání, tak vedl ke snížení prestiže vzdělání s výučním listem. Rodiče tento typ vzdělání chápou jako poslední volbu a střední učiliště volí pouze absolventi ZŠ s velmi špatným prospěchem nebo některým typem handicapu, u kterých je přijetí do jiných oborů vzdělání vyloučeno. Řada přijatých učňů studium nedokončí. Tyto dané skutečnosti se v závěru projevují nedostatkem počtu vhodných pracovníků v některých oborech na trhu práce. Řemeslníků je stále málo.

K oživení a zvýšení atraktivity oborů vzdělání s výučním listem mělo přispět slučování oborů do širších celků, které částečně smazalo úzké zaměření některých oborů, ale má vést k uplatnění absolventů ve více oblastech. Pozornost je také zaměřena na zvýšení úrovně všeobecného vzdělávání.

Od roku 2005 byl školským zákonem zaváděn nový systém vzdělávacích programů a dvoustupňová tvorba kurikula, která se týká primárního i sekundárního vzdělávání. Systém je tvořen rámcovými vzdělávacími programy (RVP) vydávanými MŠMT a školními vzdělávacími programy (ŠVP).

RVP jsou státem stanovené a schválené kurikulární dokumenty. Vymezují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a cílové kvality (kompetence) osobnosti žáka, kterých má žák v závěru vzdělávání dosáhnout. ŠVP si školy na základě RVP

vytvářejí sami s ohledem na žáka, vzdělávací podmínky školy a potřeby regionálního trhu práce.

V rámci reformy Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV) připravil a zavedl jednotné zadání závěrečných zkoušek (JZZZ) pro každý učňovský obor. Na přípravě těchto standardizovaných závěrečných zkoušek se podílely také školy ve spolupráci se zaměstnavateli. JZZZ by měla přispět k celkovému zlepšení výuky, ke zvýšení prestiže výučního listu a k lepšímu postavení absolventů učebních oborů na trhu práce.

Do problematiky učňovského školství patří i otázka úrovně a kvalifikace učitelů. Předpoklady pro výkon přímé pedagogické činnosti stanoví zákon č. 561/2004 Sb. a zákon č. 563/2004 Sb. Podmínky odborné kvalifikace a vysokoškolského vzdělání dále upravuje rozvojový program vyhlášený MŠMT dne 30. 11. 2010 (č. j. 29 127/2010 – 26).

Řada učitelů sice splňuje podmínku odborné kvalifikace, ale už ne podmínku vysokoškolského vzdělání. Každý, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a nesplňuje předpoklady odborné a pedagogické způsobilosti, tak musí nejpozději do konce roku 2014 zahájit studium příslušného akreditovaného bakalářského nebo magisterského studijního programu v oblasti pedagogických studií.

Příprava učňů řemeslných oborů je z velké části založena na praktické přípravě pro výkon povolání. Žák se má naučit řadu technologicky a technicky zaměřených manuálních činností. Učitelé praktického vyučování (dříve mistři odborného výcviku) by tedy měli být schopni tyto manuální činnosti daného řemeslného oboru žákům předat, sami je umět.

Důležitost kompetence učitele „umět učit“ chápe jistě každý. S blížícím se koncem roku 2014, jako mezníkem pro odchod pedagogů bez požadovaného vysokoškolského vzdělání, se stále více všírá diskuse o tom, zda vysokoškolský titul automaticky znamená kvalitní pedagogický výkon. Společně s tímto je diskutována také otázka platového ohodnocení pedagogických pracovníků, které není nijak příznivé pro získání kvalitnějších pedagogů do výchovného procesu.

3 Učitel praktického vyučování

3.1 Klíčové kompetence učitele

Kompetencí učitele rozumíme soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o

vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů (v ČR i v zahraničí), že dosavadní *přípravné vzdělávání učitelů* nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí (Průcha a kol., 2003, s. 103).

Vymezení klíčových kompetencí učitele se věnuje celá řada publikací. Některé na pedagogické dovednosti nahlízejí spíše obecně, jiné se jim věnují specificky. Můžeme však konstatovat, že pojem klíčových kompetencí zahrnuje velké spektrum pedagogických dovedností, které leckdy přesahují samotný proces edukace, protože úzce souvisí s osobností samotného učitele. Jednotlivé pedagogické dovednosti se vzájemně překrývají a ovlivňují.

Mezi charakteristické rysy dovedností učitele patří snaha o dosažení určitého konkrétního cíle s ohledem na konkrétní prostředí (kontext) a při dodržování přesnosti provedení. Úspěšný a nekomplikovaný průběh tohoto procesu závisí na učitelově citlivém přístupu. Své dovednosti učitel získává a rozvíjí výcvikem a praktickým působením, kterým podporuje žákovo učení.

Jako tři nejdůležitější složky pedagogických dovedností můžeme označit vědomosti, rozhodování a jednání:

1. Vědomosti zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
3. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků (Kyriacou, 2012, s. 18).

Ch. Kyriacou rozlišuje 7 základních pedagogických dovedností:

1. Plánování a příprava

Zahrnuje výběr výukových cílů a rozvržení výukové jednotky, výběr činností a jejich časové rozvržení, výběr a přípravu pomůcek, způsob sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků, aby bylo možné hodnotit dosažení zamýšlených výukových cílů.

2. Realizace vyučovací hodiny

Při vyučovací hodině učitel využívá rozličné vyučovací metody, které žáky zaujmou a vedou k osvojení požadovaných dovedností a vědomostí. Důležité je vystupování učitele, jeho jistota, uvolněnost a cílevědomost. Kvalita mluveného projevu může značně ovlivnit efektivitu výuky nejen při výkladu, ale i při kladení otázek nebo vedení diskuse. Průběh vyučovací hodiny by měl být přizpůsoben schopnostem žáků, jejich případným zvláštním potřebám nebo i přímé individuální výuce. Použití materiálů a pomůcek může značně posílit efektivitu výuky, ale jejich zařazení v průběhu hodiny je třeba dobře zvážit. Učitel musí pečlivě sledovat vývoj hodiny, aby měl jistotu, že učební činnosti podporují dosažení stanovených vzdělávacích cílů.

3. Řízení vyučovací jednotky

Mezi tyto dovednosti patří udržení pozornosti žáků, jejich zájmu a aktivní účasti na výuce. Důležitou roli zde hraje zahájení hodiny, plynulé přechody mezi jednotlivými činnostmi v rámci hodiny a její úspěšné ukončení. Udržení pozornosti a zájmu žáků napomáhá jejich aktivní zapojení do výuky. Učitel musí pečlivě sledovat pokrok práce žáků a, je-li třeba, korigovat tempo výuky, mít přehled o tom, co se děje ve třídě. Důležitým faktorem je zpětná vazba, která může učitele upozornit na potřebu přizpůsobení plánu hodiny podle okamžitých potřeb. Do této oblasti patří i řízení pohybu žáků a úrovně hluku ve třídě. Ve vyšší míře mohou být omezujícími činiteli vyučování. Dobré řízení vyučovací jednotky vede k efektivitě výuky.

4. Klima třídy

Cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek jsou charakteristiky optimálního klima třídy. Napomáhá vytvořit a udržet kladné postoje žáků k výuce, k jejich vnitřní i vnější motivaci a k dosažení očekávaného úspěchu.

Pozornost věnovaná hladkému průběhu hodiny a udržení aktivního zapojení žáků, včasná zpětná vazba, individuální podpora a pomoc žákům, uvolněné, vřelé a podporující prostředí, to vše jsou aspekty kladného klimatu třídy. Důležité jsou také vztahy učitele s žáky, založené na vzájemné úctě a kontaktu. Chování učitele (a to i styl oblékání) může mít na žáky značný vliv. Žáci očekávají, že učitel bude dobrým příkladem. Poznatky žáků jsou ovlivněny tím, jak je s nimi komunikováno a jaké postoje a hodnoty jsou jim vštěpovány v rámci skrytého kurikula. Budování a podpora sebeúcty žáků, nabídnutí pomoci místo kritiky a osobní zájem o pokrok jednotlivých žáků má pro kladné klima třídy zásadní význam. Svou roli hraje i celkový vzhled a uspořádání učebny a udržování pořádku.

5. Kázeň

Kázeň souvisí s ostatními dovednostmi efektivně vyučovat. Pokud si učitel svou vyučovací hodinu dobře připraví, rozvrhne dobře zvolené pracovní činnosti, které žáky zaujmou a podnítí k aktivní účasti na výuce, setkává se s nežádoucím chováním žáků spíše výjimečně. Je třeba si uvědomit, že každý učitel má nároky na chování žáků jiné. Každé nevhodné chování mívá svou příčinu a mezi nejčastější patří nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování, nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje nebo nepřítomnost negativních důsledků. Mezi dovednosti učitele patří citlivost k rozdílným příčinám nežádoucího chování a vhodné reagování na okolnosti. Ještě lepším řešením je používat strategie pro předcházení nežádoucího chování. Dobrá kázeň ve třídě souvisí také s autoritou učitele a jeho statutem, který vyplývá z jeho role a s jednáním v souladu s ním. Žáci si takové postavení učitele uvědomují, a pokud jsou jeho chování a projev uvolněné, sebejisté a přesvědčivé, berou pozici a postavení učitele za dané. Učitelova znalost předmětu a tématu, zájem o předmět a dobrá organizace učebních činností vede žáky k uznání učitelovi dovednosti vyučovat, jeho kompetentnosti.

6. Hodnocení prospěchu žáků

Hodnocení slouží pro posouzení výkonu žáků, jejich konkrétních výsledků učebních činností, je zpětnou vazbou pro ně i pro učitele. Hodnocení má žáka motivovat a přispívá k posouzení připravenosti žáka pro další učení. Hodnocení je těsně propojeno s vyučováním a učením a je velmi důležité jaký typ hodnocení učitel zvolí, aby posílil

efektivitu výuky. Každá hodnotící činnost by měla mít svůj účel a učitel by měl vědět, co a proč hodnotí. Mezi nejpoužívanější hodnotící činnosti ve třídě patří sledování běžné práce ve třídě, zařazování úkolů určených pro hodnocení v rámci obvyklé výuky, hodnocení domácích úkolů, testů a standardizovaných testů a hodnocení formálních zkoušek stanovených školou pro účely vnitřního hodnocení. Hodnocení má být spravedlivé, má se vztahovat k výukovým cílům, je třeba jej dobře promyslet a připravit, podmínky a okolnosti pro hodnocení by měly být objektivní, žáci by o povaze a účelu hodnocení měli být informováni a mělo by jim být jasné zadání hodnoceného výkonu. Řádné a přesné vedení záznamů o prospěchu žáků pomáhá učiteli nejen při finálním hodnocení, ale napomáhá mu také při plánování práce se třídou i s jednotlivými žáky.

7. Reflektování a evaluace vlastní práce

Jedná se o kritické hodnocení vlastního výkonu. Učitel po většinu času působí intuitivním způsobem a případ od případu. Existují metody, které mohou učiteli pomoci při evaluaci vlastní práce (vedení deníku, záznam hodiny, hospitace kolegy se zpětnou vazbou, zpětná vazba od žáků). Hodnocení vlastní práce by mělo vést k jejímu zlepšení v budoucnosti. Do oblasti reflexe patří i dovednosti učitele, které souvisí s efektivním využíváním jeho času a úsilí, a tak mají přímo nebo nepřímo vliv na kvalitu vyučování a průběh učení žáků.

Příklad jiné možnosti stanovení kompetencí k vyučování a výchově nabízí Vlastimil Švec. Kompetence dělí do pěti základních skupin a do každé skupiny pak zařazuje jednotlivé dovednosti.

Do **kompetencí psychopedagogických** spadají dovednosti analyzovat učivo, formulovat učební úlohy, organizovat učební činnosti žáků, reagovat na výchovné situace. **Kompetence komunikativní** zahrnují dovednosti motivovat žáky, řídit jejich pozornost, komunikovat s rodiči aj. Do **diagnostických kompetencí** řadí např. dovednosti analyzovat žákův výkon, diagnostikovat styl učení a klima třídy. **Osobnostní kompetence** jsou založeny na dovednostech empatického a asertivního chování a mezi **kompetence rozvíjející** zahrnuje dovednosti akčního výzkumu, využití informačních technologií, sebereflexi a projektování změn.

Jaroslava Vašutová se při vymezení kompetencí učitele zaměřuje na tzv. **Delorsův koncept „čtyř pilířů“**. Tento model je založen na stanovení a formulaci vzdělávacích cílů a je uplatitelný na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním vzdělávání:

1. **Učit se poznávat** – osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se;
2. **Učit se jednat** - naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí;
3. **Učit se žít společně** – umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech;
4. **Učit se být** – porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami. (Vašutová, 2002)

Model profesních kompetencí je aplikovatelný pro různé kategorie učitelů a dalších pedagogických pracovníků s tím, že se pouze mění jejich preference a rozsah.

ad 1. Vzdělávací cíl **učit se poznávat** je realizován prostřednictvím kompetencí:

- **předmětová** – znalosti a dovednosti z aprobačních oborů, včetně metodologie, interdisciplinárních vazeb a reflexe rozvoje příslušných vědních oborů;
- **didaktická/psychodidaktická** – pokrývá výběr a didaktickou transformaci učiva, včetně analýzy učiva z psychologického hlediska, projektování a hodnocení výuky, styly učení atd.;
- **pedagogická** – vztahuje se k procesům a podmínkám výchovy, prostředkům výchovy, atd.;
- **informatická a informační** – dovednost práce s informacemi v rámci vyučovaných předmětů, informační zdroje včetně IT a práce s nimi, relevantnost a významnost informací atd.;
- **manažerská** – organizování a řízení učebních i mimovýukových aktivit žáků, atd.;
- **diagnostická a hodnotící** – diagnostikování žakových projevů, výkonů, faktorů ovlivňujících výsledky učení.

ad 2. Vzdělávací cíl **učit se žít společně s ostatními** odpovídá socializační funkci školy, je realizován pomocí následujících kompetencí:

- **sociální** – dovednosti jednat v různě složitých a náročných pedagogických i lidských situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, rolí, pozic, atd.;

- **prosociální** – být připraven pomáhat těm, kteří pomoc potřebují, být otevřen druhým, umět spolupracovat s druhými, být solidární s ostatními i nést zodpovědnost za druhé, dokázat řešit konflikty;
- **komunikativní** – navázat, udržet a rozvíjet komunikaci se žáky, jejich rodiči i kolegy a vedením školy a dalšími sociálními partnery, zvládat základy pedagogické komunikace ve třídě/škole;
- **intervenční** – řešení výchovných situací, popř. problémů žáků, sociálně patologické projevy žáků a možnosti jejich řešení, připravenost na práci s různorodou žákovskou populací.

ad 3. Cíl vzdělávání **učit se jednat** realizovaný v rámci integrační funkce školy je plněn s využitím následujících kompetencí:

- **všeobecný rozhled/osobnostně kultivující** – vztahuje se k oblasti společenského dění a společenských procesů, které je třeba umět vysvětlit a zpřístupnit, vysvětlit potřebné kulturní a historické souvislosti, evropské a globální souvislosti, ovlivňovat hodnotový systém žáků;
- **multikulturní** – napomáhat integraci do společnosti různých jedinců, pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, přispívat k multikulturnímu soužití;
- **environmentální** – oblast uchování životního prostředí, aktivní úsilí o ochranu životního prostředí;
- **proevropské** – podpora výchovy k evropskému občanství, orientace v integračních procesech a globalizujícím se prostředí Evropy.

ad 4. K naplňování vzdělávacího cíle **učit se být**, tedy personalizační funkce školy, přispívají kompetence:

- **diagnostické** - umožňuje rozeznávat potenciality žáků, navrhnout a realizovat adekvátní vzdělávací postupy/přístupy;
- **hodnotící** – založena na vytváření podmínek pro adekvátní sebehodnocení a sebepojetí žáků, pro rozvíjení jejich sebereflexe;
- **zdravého životního stylu** – oblast péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času;
- **poradensko-konzultační** – pomoc žákům v životní a profesní orientaci, v řešení učebních problémů, formování postojů apod. (Vašutová, 2002, s.28-30).

Závěr výčtu kompetencí u Vašutové patří **osobním/osobnostním kompetencím** jako jsou psychická odolnost a fyzická zdatnost, empatie, tolerance, osobnostní postoje a hodnotová

orientace, osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení), osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.).

Z uvedených příkladů pojetí kompetencí učitele je patrné, že se ve výčtu jednotlivých znalostí a dovedností vlastně shodují a záleží spíše na autorovi, jaký typ dělení na určité skupiny zvolí pro přehlednost a orientaci v nich. Řada dovedností se doplňuje a překrývá a jejich využití v procesu vyučování a výchovy je tak dána zkušeností učitele reagovat na vzniklé pedagogické situace.

3.2 Osobnost učitele praktického vyučování

Jak již bylo konstatováno výše, nelze zcela ztotožňovat následující dva pojmy, a to **praktické vyučování a odborný výcvik**. Oba tyto vyučovací předměty jsou založené na získání určitého typu praktických (psychomotorických) dovedností a návyků na základě praktických činností. Výuka výjimečně probíhá s pouze hodinovou dotací. Mnohem častěji se setkáme s výukou v tzv. hodinových blocích. V případě **praktického vyučování** je za výukovou jednotku považováno 45 minut, v případě **odborného výcviku** je časovou jednotkou 60 minut. Odborný výcvik může probíhat mimo školu na detašovaném pracovišti. Praktické vyučování často probíhá v učebnách přímo v areálu školy.

Výuka je (v obou případech) poněkud odlišná od výuky ostatních předmětů. Žáci nemusí dodržovat striktně daný zasedací pořádek, v rámci učeben/dílen přecházejí od jednoho pracovního místa k druhému, jejich činnost je převážně psychomotorická, využívají nástrojů, strojních zařízení apod., komunikace učitel-žáci a žák-žák bývá uvolněnější, hodnocen bývá výsledek nějaké činnosti často ve formě stanoveného produktu (+ vědomosti spojené s úspěšným zhotovením produktu).

Podstatou výuky praktického vyučování je vytváření žádoucích znalostí a formování psychomotorických dovedností.

Psychomotorickou dovedností budeme rozumět komplexnější způsobilost subjektu k realizaci pohybové činnosti, která je často spojena s jeho myšlenkovou aktivitou. Přesněji můžeme v psychomotorické dovednosti rozlišit tyto základní složky:

- smyslovou (reagování na optické, akustické a taktilní podněty, informace),
- myšlenkovou (plánování realizace psychomotorické dovednosti, rozhodování o postupu řešení úlohy, navozující psychomotorickou činnost, volba optimálního způsobu řešení problému, v němž se uplatňuje pohybová činnost apod.),

- motorickou, která se týká:

- směru a dosahu pohybů (prostorový parametr),
- rychlost a doby trvání pohybů (časový parametr),
- intenzity pohybů (energetický parametr). (Švec, 1998, s. 88).

Práce dobrého učitele praktického vyučování je ukázkou komplexního využití klíčových kompetencí.

Samotná příprava a naplánování hodinového bloku praktického vyučování bývá často náročnou činností. Učitel musí mít na paměti, jakých pokroků jeho žáci již dosáhli a zda zvolený výchovně vzdělávací cíl dalšího vyučovacího bloku není příliš náročný či naopak málo motivační. Motivace žáků hraje při praktické výuce velkou roli, určuje dynamiku celého vyučovacího bloku. Je proto důležité zvážit, jakým způsobem bude žákům cíl výuky prezentován. Učitel při své přípravě musí zvážit také potenciál jednotlivých žáků. Při výuce praktického vyučování se mnohem více zabývá individuálním přístupem k jednotlivým žákům a ve své přípravě by tak měl mít zahrnuty i varianty činností pro žáky s vyšším pracovním výkonem, nebo naopak varianty spolupráce žáků s výkonem slabším. Pokud předpokládáme, že je učitel odborně způsobilý, bude plán vyučovacího bloku obsahovat i jednotlivé etapy technologického postupu s případnými plánovanými instruktážemi, rozvahu o typech a množství potřebných materiálů, náradí či strojního zařízení.

Je třeba si uvědomit, pokud hovoříme o praktickém vyučování (odborném výcviku), že se pohybujeme v oblasti středního odborného vzdělávání. Učitel tedy při výuce vstupuje do kontaktu s žáky, kteří jsou ve věku vzdoru proti autoritám, staví se do opozice vůči nařízením, hledají svou vlastní identitu, často se jedná i o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Realizace a řízení vyučování v tomto případě silně souvisí s autoritou učitele. Hovoříme zde o „přirozené autoritě“ a nelze ji zaměňovat s autoritativním výchovným stylem. Vystupování učitele by mělo být jisté, uvolněné, sebevědomé, jeho jednání a rozhodování účelné. Vysvětlování a další komunikace by měla být z jeho strany jasná a výstižná s ohledem na potřeby a úroveň žáků. S autoritou učitele v tomto případě souvisí i jeho odborné vědomosti a dovednosti. Učitel, který je nejistý, neví si s určitým odborným problémem rady, nedokáže žákům vysvětlit své požadavky na splnění daného úkolu, není schopen žákům sám předvést výrobní postup a případně jim při realizaci dobře poradit odbornou radou či přímým činnostním zásahem, u těchto žáků neobstojí.

Důležitou součástí výuky je metoda instruktáže, kterou je třeba žákům zprostředkovat jasně a v dostatečné míře, aby poté mohli samostatně plnit zadaný úkol.

Instruktaž je výcviková metoda, která zahrnuje - v závislosti na cíli výcviku a charakteru psychomotorické dovednosti - prvky metod slovních, názorně demonstračních a praktických. Orientuje subjekt ve struktuře psychomotorické dovednosti a současně navozuje její praktickou realizaci (nácvik). Instruktaž lze považovat spíše za komplexnější výcvikovou metodu (Švec, 1998, s. 95).

Při plánování a realizaci výuky praktického vyučování musí mít učitel na paměti, že se jedná o blok vyučovacích jednotek. Je důležité si uvědomit, že se u žáků po určité době vykonávaných činností dostaví únava, která může vést ke snížení pozornosti, ke snížení motivace, ke kázeňským problémům, ale i k úrazům. Jednotlivé činnosti je proto třeba rozvrhnout tak, aby byly mezi činnosti s vyšším výkonnostním nasazením zařazeny činnosti jednoduššího, odpočinkového rázu. Takové dobré rozvržení výcvikových činností spolu s autoritou učitele přispívá k pozitivnímu klimatu třídy a odvrací kázeňské přestupky.

Při praktickém vyučování je velmi důležité hodnocení, a to hlavně dílčí. Žáci se učí určité, převážně technologické postupy. Některé psychomotorické dovednosti u nich mají přejít v návyky, které pak budou moci uplatnit v praxi. Pokud se však některé činnosti nenaučí správně, dojde u nich k fixaci špatných postupů a neodborných dovedností a při vstupu do praxe je čekají problémy. Je proto důležité, aby učitel stále kontroloval dílčí výsledky žákovské činnosti a průběžně je hodnotil, případně upozornil na chyby a hned se je snažil odstranit tím, že zopakuje žákovi postup nebo provede opakovanou instruktáž. Žáci „milují“, když je, i za drobný pokrok, pochválí učitel, kterého si váží a pokládají ho za odborníka. Pochvala je pro žáky vždy motivující. Učitel by naopak měl být schopen ohodnotit i žákovu kreativitu, zajímavý nápad, čímž podpoří jeho zájem o obor. V případě praktického vyučování existuje určitá specifická specifičnost s ohledem na hodnocení konečného výsledku ve vztahu ke stanovenému vzdělávacímu cíli. Jedná se o to, že v případě některých oborů vzdělání, finálního produktu žákových činností bývá často dosaženo až po několika hodinových blocích. I z tohoto důvodu je důležité průběžné dílčí hodnocení a důsledná kontrola dosažených výsledků učitelem. Pokud je žák učitelem dostatečně motivován, řádně kontrolován a hodnocen při samostatné psychomotorické činnosti, dosažení konečného požadovaného výsledku u něj vede k posílení sebevědomí a fixaci naučených dovedností. Žáci bývají pyšní na to, co dokázali. Naproti tomu chaotické vedení

výuky, neznalost, neodbornost, ale i nedostatek sebevědomí učitele, nesrozumitelnost jeho výkladu, vedou ke slabému výkonu žáků, jejich nízké motivaci, a pokud výsledek jejich činnosti neodpovídá původnímu cíli, ztrácí zájem o obor, při výuce se objevují kázeňské přestupky a učitel často u žáků pozbývá autority.

3.3 Pedagogické situace při praktické výuce

Průběh každého vyučování je vlastně sledem jednotlivých pedagogických situací, které na sebe vzájemně navazují, jedna přechází v druhou, mohou se vzájemně překrývat, ovlivňovat. Každou z těchto situací charakterizuje určitá struktura a dynamika.

Strukturu pedagogických situací tvoří činitelé ve vzájemných vztazích a vzájemném působení. Subjektem pedagogické situace bývá učitel, který je tvůrcem a korektorem pedagogických situací. V tradiční škole má dominantní postavení, ve školách alternativních je spíše partnerem žáků. Důležitými jsou učitelovy subjektivní předpoklady k efektivní pedagogické činnosti a pedagogickému chování. Objektem pedagogických situací bývá žák/žáci a jako aktivní partner učitele se podílí na vzniku a průběhu situace. Činnost aktérů pedagogických situací je značnou měrou určena jejich sociálními rolemi – rolemi učitelů a žáků. (Langová a kol., 1992, s. 8)

Činnost účastníků situace ovlivňují také podmínky, které jsou souhrnem všech složek životního prostředí, které na ně působí přímo nebo nepřímo. Rozlišujeme podmínky obecné, kam můžeme zařadit např. společensko historické podmínky dané doby, ale také podmínky specifické, které se vztahují k danému prostoru a vymezenému času. Podmínky mohou být trvalé, dočasné nebo momentální, s ohledem na jejich časové působení. Vzhledem k vývoji nebo práci učitele hodnotíme podmínky jako příznivé, nepříznivé, přiměřené, nepřiměřené, rušivé, škodlivé a teoreticky bychom mohli uvažovat též o podmínkách zničujících. Z psychologického hlediska posuzujeme podmínky pedagogických situací jako ovlivňující utváření osobnosti žáka, jeho pracovní výkon, zájmovou činnost žáka, citovou stabilitu jeho osobnosti, utváření postojů, eventuálně nežádoucí až patologické vzorce chování. (Langová a kol., 1992, s. 8)

Prostředky, kterých subjekt pedagogických situací k dosažení svých pedagogických cílů používá, mohou tvořit přístroje, přípravky, pomůcky, odborná literatura, výchovné metody, verbální a neverbální projev atd. (Langová a kol., 1992, s. 8)

Dynamika pedagogických situací je tvořena jejich vnitřním a vnějším vývojem. Vnitřní vývoj je dán dějem situace. Je událostí, která má svůj počátek, průběh a konec, je

proměnlivá a prodělává svůj určitý vývoj. Vyvíjí se postupně nebo náhlým zvratem, její vývoj se urychluje nebo zpomaluje. Hlavní dynamizující silou jsou rozpory mezi jednotlivými činiteli situace, např. mezi potřebami učitele a žáků, mezi zvoleným postupem a sledovaným cílem a vztahy situace k situacím minulým i budoucím. Tím se situace dostává na svou vyšší vývojovou úroveň. (Langová a kol., 1992, s. 9)

Vnější vývoj situací je dán jejich vztahy k situacím jiným, se kterými mohou probíhat souběžně, mohou se vzájemně prolínat, překrývat. Je důležité si uvědomit i rozdílnost vnímání dynamiky situace mezi objektem a subjektem. V souvislosti s prolínáním, překrýváním a ovlivňováním jednotlivých situací navzájem hovoříme o tzv. situačních útvech. Žádná ze situací se nevyskytuje v jednoduché podobě.

Se zvládáním a řešením pedagogických situací souvisí sociální chování, které se projevuje v pedagogické komunikaci a ve vztahu učitel-žák/žáci, chápání sociálních rolí a pozic a s interpersonálním chováním. S učitelovou osobností je spojena i atmosféra pedagogických situací. Učitel působí na žáky komplexně. Účinnost pedagogického ovlivňování učitele není pouze funkcí vlastností osobnosti, ale i jeho věku, pohlaví, jeho odborných a pedagogicko psychologických, sociologických, filozofických a všeobecně kulturních znalostí, profesionálních dovedností, jeho životní a pedagogické orientace, psychických a fyzických stavů a sociálního kontextu jeho práce. (Langová a kol., 1992, s. 17)

Základem pedagogických situací je interakce učitel-žák/žáci, která předpokládá, že se účastníci vzájemně poznají. Nejde tedy jen o to, jak učitele vnímají žáci, zda je pro ně dostatečnou autoritou, zda jej považují za dobrého učitele a spolupracují s ním. Jde také o sociální percepci učitele, tedy jak vnímá své žáky, jak hodnotí jejich charakteristiky, jejich chování a postoje, zda má pro ně porozumění. Sociální percepce učitele má tři složky: *atribuční* (učitel přisuzuje žákům vnitřní charakteristiky na základě jejich vnějších projevů), *afektivní* (citové reakce učitele na žáka) a *expektační* (na základě přisouzení určitých vlastností zaujímá učitel k žákovi citový vztah a očekává od něj v důsledku těchto vlastností určitý způsob chování). I když se učitel při své sociální percepci žáků snaží být objektivní, mohou se vlivem sociálních nebo individuálních stereotypů objevit v jeho soudu o žákovi chyby. Mezi ně patří *efekt haló* (jednotlivé vlastnosti jsou posuzovány pod zorným úhlem vlastností dominujících, pod zorným úhlem celkového dojmu), *efekt intencionality* (přisuzování každému chování žáka nějaký záměr), *efekt přání* (vidět druhé lidi tak, jakými si přejeme, aby byli), *časová chyba* (tendence podceňovat vlastnosti, které se projevují v chování žáka sporadicky a naopak přeceňovat význam těch, které se

projevují často), *efekt sociální pozice* (tendence posuzovat žáky vzhledem k sociální pozici jejich rodiny), *efekt dobroty a přísnosti* (tendence hodnotit žáky spíše pozitivně nebo negativně). Významnou roli při posuzování žáků učitelem hraje také kauzální atribuce (= prisuzování, připisování příčin chování a činnosti druhého člověka nebo vlastního) a s ní spojené očekávání učitele dobrého nebo špatného výkonu žáka. Učitelé své žáky často vnímají spíše schematicky a pro snadnější orientaci v množství žáků, které vyučují, používají zjednodušující klasifikační schémata, což může vést až k negativní sociální interakci mezi učitelem a žáky a následně ke vzniku náročných pedagogických situací spojených s nevhodným chováním žáků.

Při posuzování nevhodného chování žáka ve školních situacích a při hledání vhodných a výchovně účinných forem jednání učitele, jeho pedagogického zásahu do situace, je třeba v první řadě pochopit toto chování ve všech souvislostech. Je třeba provést funkční analýzu tohoto chování, hledat jeho zdroje. (Langová a kol., 1992, s. 72)

Mezi zdroje nevhodného chování žáků patří jejich špatná socializace, slabší prospěch, sociální pozice ve skupině vrstevníků, nesoulad mezi hodnotami. Zdrojem ale může být i sám učitel, jeho styl vedení (autokratický, liberální, demokratický) a s ním spojený přístup k řešení interpersonálně náročných situací. Obecně lze přístupy učitelů v interpersonálně náročných situacích dělit na *řešící* (konstruktivní, usměrňující, kooperativní) a *neřešící* (orientované na restriktci a potlačení problémového chování žáka).

V souvislosti s touto klasifikací přístupu učitelů k náročným situacím je třeba říci, že oceňování řešících přístupů k interpersonálně náročným pedagogickým situacím neznamená, že zcela zavrhneme přístupy neřešící. Při posuzování adekvátnosti přístupu, který učitel v konkrétní situaci projeví, musíme brát v úvahu všechny činitele situace, především ostatní žáky, kteří jsou situaci přítomni jako pozorovatelé, časové možnosti učitele apod. Protože se dění ve třídě vyznačuje značnou dynamikou, vyžaduje rychlost reakcí a rozhodování učitele. V tak krátkém okamžiku není zpravidla možné, aby učitel prováděl analýzu situace a vzhledem k ní volil svůj pedagogický postup, své chování v situaci. Proto je nutný i rutinní přístup jako výsledek nácviku chování učitele v často se vyskytujících situacích a osobní pedagogické zkušenosti učitele. Riziko nevhodnosti zvoleného postupu tu však existuje, protože odhad situace učitelem nemusí být reálný a zvolený postup adekvátní. (Langová a kol., 1992, s. 79)

Jak již bylo řečeno výše, předmět praktické vyučování má svá specifika. Výchovně vzdělávací cíle jsou zaměřeny na vytváření žádoucích znalostí a formování psychomotorických dovedností, výuka probíhá v blocích vyučovacích jednotek, pohyb žáků po učebně/dílně je volnější s ohledem na vyučovanou činnost, na potřebu využití pracovního prostoru, použití potřebných nástrojů nebo strojního zařízení. Specifické bývají i některé pedagogické situace.

Vztahy mezi učitelem a žáky bývají ovlivněny faktem, že tráví společně více vyučovacího času a v jiné atmosféře než tomu bývá u ostatních vyučovacích předmětů. Po zadání pracovních úkolů, s případným vysvětlením a instruktáží, žáci začnou plnit zadání. Učitel provádí průběžnou kontrolu a korekci jejich činnosti, ale pokud není jeho vyučovací styl striktně autoritativní, připouští nebo přímo využívá vzájemné spolupráce mezi žáky. Při uvolněném a klidném klima ve třídě spolu žáci často komunikují nejen o zadaném úkolu, ale také o dění ve škole, o své rodině, o svých zájmech i starostech. Pokud je učitel dostatečně empatický, může se o svých žácích dozvědět dostatek informací, které mu v budoucnu pomohou při dosahování žádoucích výchovně vzdělávacích cílů s ohledem na individuální potřeby jednotlivých žáků. Na druhé straně platí, že pokud žáci vnímají svého učitele jako osobnost a autoritu, věří mu, spíše se na něj obrátí s žádostí o radu při řešení svých problémů, a to nejen v rámci školy a vyučování, ale i s problémy rodinnými či osobními. Často má učitel praktického vyučování o svých žácích větší přehled než jejich třídní učitel.

Pro dobrý průběh vyučovacího bloku je důležité, aby učitel jasně stanovil a vysvětlil, čeho má být během bloku dosaženo. Je poměrně běžné, že je konečného výsledku zadání dosaženo až po několika vyučovacích blocích. V takovém případě je žádoucí, aby učitel věděl, co jsou žáci schopni zvládnout, úkol dovedl rozplánovat na jednotlivé vyučovací bloky a prováděl průběžné hodnocení pracovního postupu a dílčích výsledků pro udržení motivace žáků. Toto je důležité hlavně při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bývají často netrpěliví a dlouhý technologický postup může vést ke ztrátě jejich dostatečné motivace zadaný úkol splnit. Chtějí vidět výsledek „hned“.

V současné době není úplnou výjimkou, že do učebního oboru nastoupí žák, který chce po vyučení pracovat v rodinné firmě. S tímto oborem má tedy již nějaké zkušenosti, zná některé technologické postupy a získal určité základní dovednosti od některého rodinného příslušníka. To, co už zná a umí, tak konfrontuje s tím, co jej učí učitel. V takovém případě, více než kdy jindy, platí, že by učitel praktického vyučování měl být odborníkem

v oboru. Pokud učitel něco při výuce opomene nebo technologicky nezvládne, povede to ke ztrátě jeho autority nejen u tohoto žáka, ale u žáků všech, protože daný žák to ostatním řekne. Se snížením autority učitele jsou spojeny kázeňské přestupky typu vyrušování výkladu učitele, drzé chování, nepozornosti atd., na jejichž základě může dojít ke vzniku náročné pedagogické situace. To, co učitel po svých žácích chce, musí také sám ovládat a umět a musí vědět, jak žáky k dosažení daného výchovně vzdělávacího cíle dovést. S tímto problémem se často potýkají začínající učitelé, nebo ti, kteří nemají dostatečné odborné praktické zkušenosti a dovednosti. Žáci si svých výsledků při pracovním vyučování dovedou cenit, je pro ně povzbuzující a motivující, že něčeho dosáhli a vidí hotový výrobek. Často mají problémy v literárních předmětech, chtějí proto ukázat, že mají i jiné schopnosti. Své chyby dovedou přiznat, ale chybu učitele, která vede k nezdaru, neodpouští.

Při praktické výuce mají žáci získat určité psychomotorické dovednosti a odborné zkušenosti, které využijí při své vlastní praxi po absolvování učebního oboru. Stanou se z nich řemeslníci. Pod vedením učitele praktického vyučování by však měli získat i určité vědomí „řemeslné cti“. Každý řemeslník za svou práci zodpovídá, je jeho vizitkou, jak ji provedl a zda bude zákazník s jeho provedením spokojen. Očekáváním zákazníka je hlavně kvalita. Učitel praktického vyučování by proto měl dbát na to, aby si žáci osvojili žádoucí postoj ke své práci a uvědomili si, že není důležité, zda zadaný úkol zvládli v určitém časovém limitu nebo vysoké kvantitě, ale jestli je dosažený výsledek odpovídající očekávané kvalitě provedení. Pouhé dodržení pracovních postupů není v tomto případě zárukou kvality. Dobrý řemeslník má své „grify a finty“, které mohou zkrátit nebo usnadnit výrobní postup, ale také ví, že opomenutí preciznosti se ve výsledku projeví. Podobné je to v případě kreativity. Žáci mají často zajímavé a neotřelé nápady, které mohou jejich výrobek povýšit na osobité dílo, ale zapomínají např. na zachování původní funkce výrobku. Podpora kreativity je u žáků silně motivující, je však úkolem učitele upozornit žáka na úskalí zamýšleného provedení a na zachování funkčnosti výrobku dle zadání, případně jim s jejich zamýšlenou realizací pomoci tak, aby výsledek splnil jak původní stanovené výchovně vzdělávací cíle, tak i kreativní myšlenku žáka.

Již bylo zmíněno výše, že se jednotlivé pedagogické situace navzájem prolínají, překrývají, probíhají souběžně. Teoretická pojednání o náročných pedagogických situacích se sice snaží poskytnout návody na jejich řešení a zvládnutí, ale pokud se zaměříme na názory učitelů, přiznají, že během praktické výuky snadno dojde k nečekanému zvratu v jejich

vývoji. Působí zde řada faktorů, které by se při běžné výuce často neprojevily. Psychická labilita žáka, způsobená nějakým osobním problémem, se často projeví nepozorností, nekomunikativností nebo naopak výbuchy hněvu namířeného proti spolužákům i proti učiteli. V učebnách/dílnách žáci pracují s různými nástroji a strojními zařízeními, po učebnách/dílnách mají volnější pohyb a přicházejí do bližšího kontaktu. Při vzniku náročných pedagogických situací může snadno dojít až k situacím vyhoceným, spojeným s fyzickým ohrožením, ať samotného žáka díky jeho nepozornosti při práci nebo jeho výpadem proti ostatním. V takových případech je rozhodující zásah učitele, jako hlavního korektora situace, založený na jeho psychologických a pedagogických zkušenostech. Řada učebních oborů je v současnosti zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při nástupu do školní vzdělávací instituce bývá od těchto žáků požadováno doložení diagnózy zdravotního stavu a často také vyjádření pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra. Na základě těchto informací může být pro žáka vypracován individuální vzdělávací plán. Znalost diagnózy, případně anamnézy, žáka je nezbytná, pokud má být dosaženo jeho úspěšného vzdělávání bez vzniku náročných pedagogických situací a jejich předcházení. Se zdravotním stavem svých žáků by se měl učitel praktického vyučování velmi dobře seznámit už z toho důvodu, že s nimi tráví většinou nejvíce času z vyučujících, kteří s žákem vstupují do kontaktu. Dostává se do situace, kdy může kladně působit na žáka a silně ovlivnit další vývoj jeho osobnosti. Práce s tímto typem žáků bývá pedagogicky, psychologicky i odborně náročná a předpokládá, že pedagog ovládá metody pro zvládání zátěže a stresu.

Z výše řečeného jsou patrné nároky, které na pedagoga klade pozice učitele praktického vyučování. Při své práci by měl brát zřetel nejen na stanovené výchovně vzdělávací cíle a sebe, jako subjekt, ale také na své žáky, jako další činitele (objekt) vstupující do pedagogických situací, které mohou během vyučování nastat. Vhodná volba prostředků a zvážení známých podmínek mu může usnadnit plánování a přípravu na výuku. To však, samo o sobě, nevede k hladké realizaci a řízení vyučovacího bloku. Na základě svých pedagogických zkušeností by měl umět analyzovat nastalé situace a volit jejich vhodné řešení pedagogickou komunikací a působením na základě sociální interakce a percepce. Průběh pedagogických situací a jejich zvládnutí ovlivňuje řada faktorů, se kterými je třeba počítat. Patří mezi ně osobnost a autorita učitele, jeho výchovný styl a postoje k řešení problémů, individualita jednotlivých žáků, jejich postoje a motivace k oboru, vztah vzniklých situací k situacím jiným, se kterými se prolínají, překrývají a svou roli zde hrají

také časové rozmezí, ve kterém by měl učitel řešení vzniklých situací zvládnout. Podmínky, ve kterých učitel pracuje, jsou bohaté na sociální interakce a jejich dynamiku. Učitel tak musí neustále prokazovat značnou pohotovost při řešení školních situací a očekává se, že jeho reakce budou sice rychlé, ale také adekvátní a pedagogické, někdy i s ochotou riskovat v situacích nových nebo nepřehledných.

4 Absolvent VŠ v pozici učitele praktického vyučování

Aby bylo možné v následujících podkapitolách provést zamýšlená hodnocení, je třeba si uvědomit, které učitele můžeme do této skupiny zařadit. Jedná se např. o absolventy pedagogických směrů (např. s aprobací výtvarná výchova, pracovní vyučování), nepedagogických směrů s uměleckým, odborným nebo technickým zaměřením a dále např. o pedagogy s vysokoškolským vzděláním, kteří původně vyučovali odborný předmět (teorii) a z nějakého důvodu přešli na pozici učitele praktického vyučování. Důležitá je také skutečnost, zda má takový absolvent VŠ již nějaké pedagogické zkušenosti, nebo jestli se jedná o *začínajícího učitele*.

Bylo by možné namítnout, že sem můžeme řadit i učitele, kteří si vysokoškolské vzdělání již doplnili při své pedagogické činnosti, ale v takovém případě se jedná spíše o odborníky z praxe, kteří vstoupili do systému vzdělávání až po určité praxi v oboru a pedagogické činnosti se původně věnovat nezamýšleli. Těmi se proto bude zabývat následující kapitola.

4.1 Pedagogická a psychologická příprava/připravenost

U absolventů pedagogických směrů jsou předpokládány vědomosti z pedagogiky, didaktiky, psychologie a ostatních pedagogických věd. Je pak věcí jejich už získané pedagogické zkušenosti, jak tyto vědomosti využijí při své pedagogické činnosti. Problémy mohou mít začínající učitelé, kteří jsou sice dostatečně vybaveni teoretickými vědomostmi, ale při nástupu do praxe zažívají situace, které vyžadují i rychlé rozhodování a ne vždy je jejich analýza a následné řešení situace bez chyby. U absolventů pedagogických směrů dále zůstává otázkou, zda si studium pedagogických věd vybrali opravdu s myšlenkou, že chtějí působit v oblasti vzdělávání. Je poměrně časté, že mladí lidé volí pedagogickou fakultu jako pojistku pro případ, že nebudou přijati na vybraný obor vzdělání, nebo se pro studium pedagogiky rozhodnou na poslední chvíli, ačkoli to nebylo jejich původním záměrem a jako pedagogové vlastně působit nechtějí.

U absolventů nepedagogických směrů s uměleckým, odborným nebo technickým zaměřením lze předpokládat, že si daný obor vzdělání vybrali ze zcela jiných důvodů než je pedagogická činnost. Doplnění pedagogických, didaktických a psychologických základů jim často nabízí sama fakulta v rámci jejich studia ve formě tzv. „pedagogického minima“ jako jeden z nepovinně volitelných předmětů. Rozsah bývá většinou dvousemestrální a tomu odpovídají získané vědomosti. Při vymezení kvalifikačních předpokladů pro učitele

toto minimum stačí. Faktem je, že typ těchto absolventů do oblasti vzdělávání vstupuje nejčastěji z důvodů existenčních, kdy ve svém oboru nemohou sehnat dostatečné uplatnění. Příklad přestupu pedagoga z pozice učitele odborných předmětů na pozici učitele praktického vyučování je méně častý a většinou je jeho důvodem buď nedostatečná kvalifikace učitele pro výuku odborných předmětů, nebo řešení „krize“ ze strany ředitele školy, kdy v učitelském sboru není jiný učitel s potřebnou kvalifikací, který by mohl praktické vyučování učit. V praxi se spíše setkáme s kombinací, kdy učitel odborných předmětů vyučuje i praktické vyučování s ohledem na to, zda před absolvováním vysokoškolského studia ukončil střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou daného oboru vzdělání a je tedy předpoklad, že se během tohoto studia seznámil i se základy praktické řemeslné výroby. Tato kombinace bývá často dobrým řešením s pohledu propojení teorie a následné praxe, protože učitel může probrané teoretické učivo hned alespoň zčásti aplikovat při praktickém vyučování a tím dosáhnout silnějšího upevnění vědomostí i dovedností u žáků.

S tzv. „profesním nárazem“ se setkávají mladí začínající učitelé. Od začínajícího učitele je požadováno hned od prvního dne ve škole plnění všech povinností, které učiteli přísluší. Setkává se s řadou výchovně vzdělávacích situací, často komplikovaných, které musí okamžitě a neodkladně samostatně řešit. Převážně teoretická příprava na výkon profese může po příchodu do praktických podmínek nabývat až nepředvídatelných podob. Původní zkreslené zidealizované představy tak narazí na „tvrdou“ skutečnost. Pro základní orientaci a zvládnutí řady činností se začínající učitel zpravidla neobejde bez pomoci zkušenějších kolegů. V roce 1977 vydalo tehdejší MŠ ČR Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů, kde byl vymezen také termín *uvádění* mladých učitelů do praxe. Uvádějící učitel měl začínajícímu učiteli pomoci např. při zvládnutí praktické aplikace metod výchovně vzdělávací práce, dotvářet základní pedagogické dovednosti, s problémy při práci se žakovským kolektivem, seznámit jej se základními právními normami a školskými předpisy, s vedením pedagogické dokumentace apod. V současné době je na rozhodnutí ředitele školy, zda jmenuje tzv. uvádějícího učitele. V práci začínajících učitelů se projevuje řada nedostatků, mezi které patří např. nízká úroveň jazykového vyjadřování, metodická neobratnost, nejistota při řešení výchovných problémů, nejistota při hodnocení žáků, neznalost školní dokumentace a administrativy, nízká odpovědnost, nesvědomitost, malá důslednost a pořádkumilovnost, často si neuvědomují důležitost společenského vystupování při jednání s rodiči nebo i mimo školu, kterou by měli svých chováním

prezentovat. Teoretické znalosti mají začínající učitelé převážně velmi dobré, ale neumějí je aplikovat v praxi, chybí jim základní dovednosti. Nejtěžší je vždy první rok v praxi. Pokud učitel dobře využije svých nabytých teoretických zkušeností, pomoci kolegů, nebojí se hledání vlastních cest při řešení výchovně vzdělávacích situací, pak je postupně zkušenějším a své zkušenosti může dále rozvíjet.

Úroveň pedagogické a psychologické **přípravy** absolventů vysokých škol je různá a často je nezbytné, aby si oblast těchto vědomostí doplnili formou doplňujícího studia v programech celoživotního vzdělávání se zaměřením na pedagogické vědy. Při samotné pedagogické praxi pak získávají další zkušenosti s pedagogickými situacemi.

Určitou „pedagogickou a psychologickou **přípravenost**“ vidím v samotné osobnosti učitele. Už rozhodnutí, že „chci učit“, tu hraje zásadní roli. Každé rozhodnutí je založeno na zvažování všech pro a proti, a pokud jej provedu, jsem si také vědom všech „nástrah“ a problémů, které budu muset řešit, ale na druhé straně také určitého uspokojení z dobrých dosažených výsledků. Profese učitele je velmi náročná, zahrnující řadu činností, které zdánlivě se vzdělávacím procesem nesouvisí, plná komunikace a interakce nejen s žáky, ale také s kolegy, rodiči, institucemi spolupracujícími se školou apod. I mimoškolní působení je ovlivněno danou rolí učitele a vnímá to i učitelovo nejbližší okolí. Uvědomění si důležitosti a náročnosti této profese je základem připravenosti pro její výkon.

Názory, že činnost učitelů je jednodušší a snadnější než práce jiných odborníků-vysokoškoláků, svědčí o povrchním, zjednodušeném a nekompetentním pohledu na učitele i na společenský význam jeho práce. (Šimoník, 1995, s. 9)

4.2 Odborná příprava/přípravenost

Při hodnocení odborné přípravy a připravenosti absolventů VŠ musíme brát v úvahu, jakého zaměření bylo úplné střední vzdělání s maturitní zkouškou, které absolvovali před vysokoškolským studiem. Mezi absolventy VŠ pedagogických směrů najdeme takové, kteří studovali střední školu s uměleckým, odborným nebo technickým zaměřením a studium na pedagogické fakultě volili z toho důvodu, že nebyli přijati k vysokoškolskému studiu na fakultu s preferovaným oborem vzdělání. Lze tedy předpokládat, že během svého středoškolského studia získali alespoň základní praktické znalosti a dovednosti o řemeslné výrobě v rámci praktických cvičení, která bývají součástí výuky těchto oborů vzdělání. Při vysokoškolském studiu však do styku s řemeslnou praxí dále nepřicházejí a jejich dovednosti a znalosti se postupně mohou vytrácet. Podobný efekt

může nastat také u absolventů odborných a technických směrů. Při studiu na vysoké škole se studenti také více specializují na určité odvětví v oboru a s původním zaměřením středoškolského studia se tak rozcházejí. Poněkud odlišným případem mohou být studenti oborů vzdělání s uměleckým zaměřením, kteří bývají častěji vyhraněnější a zacílení na jeden umělecký směr. Ale i tady můžeme najít příklady, kdy student střední keramické školy své vysokoškolské studium zaměří např. na malbu. Nicméně v rámci jejich studia probíhá velká část výuky v prostředí ateliérů, kde procvičují své praktické dovednosti a je možné konstatovat, že se tato výuka nejvíce blíží praktickému vyučování a výuce řemesla. Obecně můžeme říci, že odborná příprava absolventů VŠ bývá na velmi dobré úrovni, ale praktická aplikace vědomostí je poznamenána neznalostí pracovních postupů, neznalostí řemeslné výroby, nedostatkem praktických dovedností a zkušeností. Při praktickém vyučování je podstatné umění spojit teoretické vědomosti s praktickými dovednostmi, znát technologické postupy a jejich výsledky, ale také chyby, které se při výrobě vyskytují a jejich možné příčiny. Pokud absolventům VŠ chybí praktické dovednosti v oboru, který mají vyučovat jako učitelé praktického vyučování, často využívají nabídky programů celoživotního vzdělávání a formou kurzů si je doplňují. Mohou také využít náhledů do výuky jiného vyučujícího, nebo konzultací se zkušenějšími kolegy.

Pedagogické situace, které nastávají při praktickém vyučování, bývají nejčastěji spojeny s praktickými činnostmi, kterým se mají žáci naučit. Odborná nejistota či přímo neznalost spojená s praktickou nezkušeností může vést až ke ztrátě autority učitele u žáků. Žáci vstupují do výuky s přesvědčením, že je učitel provede technologickými postupy a dovede je k vytyčenému cíli, tedy k finálnímu výrobku. Berou svého učitele jako odborníka, který jim vždy poradí a případně pomůže s přímým výrobním postupem při zvládnutí zadaného úkolu. Pokud však učitel neumí odborně vysvětlit nutnost určitého postupu nebo možné příčiny nežádoucího výsledku a neumí provést potřebnou instruktáž, žáci mu přestávají věřit a ztrácejí potřebnou motivaci pro další výuku. Některé pedagogické situace při praktickém vyučování bývají nečekané i komplikované a učiteli pro jejich řešení nestačí pouhé odborné teoretické vědomosti, ale hlavně praktické odborné zkušenosti.

4.3 Pojetí výuky řemeslné výroby

Pro pojetí výuky jsou jistě zásadní učitelovy vědomosti z pedagogických věd, odborné i praktické znalosti a dovednosti, výchovný styl jeho pedagogického působení a

osobnostní kvality a svou roli hrají i podmínky, za kterých výuka probíhá. Důležitým faktorem jsou sami žáci, jejich postoje a vnímání vyučovaného řemesla. Často volí učňovské vzdělávání z jiných důvodů než je přímý zájem o daný obor. Je pak na učiteli praktického vyučování, zda vzbudí ve svých žácích „lásku k řemeslu“ a povede se mu vštípit žákům určitou řemeslnou čest a odpovědnost. Tato skutečnost však souvisí také s tím, jaký vztah a postoj má k řemeslu sám učitel. Pokud na pozici učitele praktického vyučování vstoupil pouze z existenčních důvodů a jeho zájem o doplnění praktických dovedností je formální, bez dostatečného zaujetí, bude i jeho přístup k výuce formální. Nastudování seznamu pracovních nástrojů, případně strojního vybavení, pracovních postupů a vyžadování jejich striktního dodržování ještě nemusí vést k požadovaným výchovně vzdělávacím cílům. Absolventi VŠ mohou pro doplnění praktických dovedností využít nabídky různých kurzů a rekvalifikačních kurzů v programech celoživotního vzdělávání. I v řemeslné výrobě však mohou nastat nestandardní situace, jejichž řešení často vyžaduje praktické řemeslné znalosti a dovednosti, které se v kurzech nevyučují. U absolventů VŠ výtvarného zaměření se můžeme setkat s určitými řemeslnými dovednostmi, ale na základě zkušeností z vlastních vysokoškolských studií častěji preferují u žáků vyšší kreativitu a sebeprosazení při zpracování zadaného úkolu, což v případě výuky na úrovni učňovského vzdělávání není přímo výchovně vzdělávacím cílem. Nedostatečná znalost řemesla ze strany učitele může vést ke slabým až nedostatečným výsledkům žáků, k jejich nedostatečné přípravě na kvalifikovaný výkon a tím také k nesnadnému uplatnění na trhu práce. Některé řemeslné cechy si ztěžují nejen na malý zájem o dané řemeslo, ale poukazují také na nízkou úroveň praktických dovedností, se kterou absolventi učňovských oborů na trh práce vstupují. Snahou o řešení této situace bylo sloučení některých učňovských oborů vzdělání, stanovení kompetencí absolventů oborů vzdělání a zavedení jednotného zadání závěrečných zkoušek. O zvýšení úrovně výuky ze strany učitelů se snaží Zákon o pedagogických pracovnících, který požaduje vysokoškolské vzdělání pro pedagogy s přímou pedagogickou činností a další pedagogické pracovníky. Na základě požadované kvalifikace má tak např. inženýr vystudovaný v požadovaném či příbuzném oboru vzdělání větší šanci pro získání pozice učitele praktického vyučování než zájemce vyučený v oboru (a to i s maturitní zkouškou) s letitými řemeslnými zkušenostmi. Není snahou této práce zpochybňovat důležitost vysokoškolského vzdělání učitelů. Pro výuku praktického vyučování jsou podstatné odborné a praktické vědomosti, znalosti a dovednosti, které učitel žákům předává. Lze jich

jistě nabývat i zkušenostmi během pedagogické praxe, ale otázkou zůstává úroveň jejich kvality.

5 Odborník z praxe v pozici učitele praktického vyučování

Stejně, jako v případě předchozí kapitoly, je třeba vymezit pojem *odborník z praxe*. Jedná se o pedagogické pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání původně působit nechtěli a k volbě povolání učitele se rozhodli na základě řešení různých životních situací, někdy i existenčních. Na pozici učitele praktického vyučování (dříve mistra odborného výcviku) byli přijati díky úplnému střednímu vzdělání a vyučení v příslušném oboru vzdělání a dlouhodobé praxi v provozu výroby. Pedagogické studium si posléze doplňovali formou doplňujícího studia v programech celoživotního vzdělávání. Po roce 1990 někteří z nich působili (a stále působí) i v oblasti soukromého podnikání jako OSVČ v řemeslném oboru, a to přímo ve vlastní soukromé dílně. Nejen díky studiu daného oboru vzdělání, ale také víceleté praxi se mohou prokázat odbornými i praktickými vědomostmi, znalostmi a dovednostmi vysoké kvality. Řada z nich si na základě Zákona o pedagogických pracovnících již doplnila nebo ještě doplňuje požadované vysokoškolské vzdělání, často formou kombinovaného studia, při své pedagogické činnosti.

5.1 Pedagogická a psychologická příprava/připravenost

V případě odborníků z praxe probíhá pedagogická a psychologická příprava zpravidla až po vstupu do oblasti vzdělávání na pozici učitele. Aby splnili další kvalifikační požadavky, studují v programech celoživotního vzdělávání. Dříve stačily programy doplňujícího studia (DPS) s rozsahem 3 semestrů, tzv. „pedagogické minimum“. Při současném požadavku vysokoškolského vzdělání pedagogických pracovníků řeší tito učitelé svou situaci studiem akreditovaných bakalářských a posléze magisterských oborů vzdělání při vysokých školách většinou formou kombinovaného studia. Pokud přihlédneme ke skutečnosti, že při práci ještě vedou rodinný život a řeší životní situace, nepřekvapí nás, že se někteří dostávají do stresu a určité zátěže, kterou jen s obtížemi zvládají. To se samozřejmě může projevit i na jejich pedagogické činnosti.

Na druhé straně je možné počítat u nich s určitou připraveností. Při svém působení v pracovním poměru, nebo jako OSVČ vstupovali do interakce na úrovni interpersonálních vztahů a získali tak jisté zkušenosti a dovednosti. Ty mají také z dalších životních situací, které museli řešit. Pokud jsou vyzrálou osobností, která zná svůj potenciál a umí jej při jednání s lidmi empaticky využít, často nemívají s rolí učitele zásadní problémy. Jsou také

schopni komunikovat s kolegy-učiteli a v případě potřeby se na ně obrátit s žádostí o radu či pomoc, pokud si nejsou svým odhadem jisti.

Pedagogické a psychologické problémy tak většinou vyplynou ze skutečnosti, že si učitel, nastupující do oblasti učňovského vzdělávání dostatečně neuvědomí, že bude pedagogicky působit na žáky určité věkové skupiny, která se vyznačuje charakteristickými projevy danými vývojovými fázemi osobnosti. V případě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být takový „profesní náraz“ o to silnější, že v praxi svého řemeslného oboru nebyl učitel zvyklý potkávat se a jednat s lidmi s handicapem. Musí přehodnotit některé pracovní postupy, použití nástrojů a strojů, aby i takovým žákům kvalitní výuku poskytl. Často zde pomohou praktické zkušenosti s řemeslem a učitel dokáže využít i jiné nástroje a pomůcky, aby žákovi výuku usnadnil nebo přímo umožnil.

U odborníků z praxe, kteří začnou působit jako učitelé, se tak projevuje vrozená praktičnost, pohotovost, realistický pohled a jasný úsudek. Ze zkušenosti mají reálný pojem o pracovních a technologických postupech, možnostech řešení, rozvržení práce časově i materiálně apod., na základě čehož můžeme konstatovat, že nemají větší problémy s přípravou a plánováním výuky a při realizaci a řízení výuky dokáží poměrně pohotově řešit i nečekané situace.

Svou prezentací řemesla, praktickými zkušenostmi a dovednostmi často ovlivní přístup a postoj svých žáků k oboru. Ti, když vidí, že je pracovním činností učí někdo, kdo je umí a umí dokonce i více a chce je to naučit, získávají větší zájem a motivaci. Vidí, že to jde.

Není samozřejmě možné zastávat názor, že každý odborník z praxe může být (dobrým) učitelem praktického vyučování. Pokud nedisponuje určitými osobnostními předpoklady, pak ani následné studium z oblasti pedagogických věd z něj učitele neudělá.

5.2 Odborná příprava/připravenost

V případě této skupiny učitelů je potřeba si uvědomit, že jsou to většinou lidé středního a staršího věku. V době, kdy se rozhodovali, po ukončení základního vzdělání, o své budoucí profesi, byli ovlivněni společenskou a politickou situací, která v té době, před rokem 1989, u nás panovala. Ačkoli byli schopní a nadaní pro určitý typ studií, z ideových důvodů nakonec volili jiný obor vzdělání, než by chtěli. Často to byly obory učňovské s řemeslným zaměřením, v lepším případě střední odborné školy. Po ukončení středního vzdělání pak hned nastupovali do výrobních provozů. Během svého života prošli i několika zaměstnaneckými poměry v oboru a získávali nové zkušenosti a dovednosti. Setkání se

zkušeným mistrem ovlivnilo jejich postoj k řemeslu a podnítilo jejich snahu o další zdokonalení v řemeslné činnosti. Úplné střední vzdělání s maturitní zkouškou si řada z nich doplnila až následným „večerním“ nebo „dálkovým“ studiem při zaměstnání.

Po roce 1990 se otevřely možnosti soukromého podnikání. Některé výrobní podniky postupně zanikaly, jiné přešly do soukromých rukou. Poptávka po různém typu zboží a služeb byla vysoká a někteří řemeslníci otevřeli vlastní živnost. Každá soukromá dílna mívá svou určitou specializaci nabízeného zboží (služeb) a v každé takové dílně je možné naučit se řadě nových poznatků z oboru. Mezi učiteli praktického vyučování je proto poměrně velké zastoupení těch, kteří prošli nejen výrobním provozem, ale i několika dílnami a někteří si otevřeli svou vlastní živnost, kterou i částečně nadále provozují. Jejich odborné vědomosti, dovednosti a zkušenosti tedy vyplývají z dlouholeté praxe, kdy měli možnost teoretické vědomosti při praktických činnostech využít, ale také poznali, že teorie někdy nepočítá s některými situacemi, které při výrobním procesu mohou nastat a jejich řešení pak vychází z praktických zkušeností a dovedností, které bychom mohli označit jako „řemeslný um“.

Na základě těchto skutečností jsou tito učitelé žáky vnímáni jako „dobří řemeslníci“, někdy přímo „mistři“. Žáci se na takového učitele spíše obracejí s žádostí o radu a pomoc při zvládání pracovních úkolů a pokud jim učitel dobře poradí, zvyšuje to jeho přirozenou autoritu. Rady učitelů-odborníků z praxe často využívají i kolegové, kteří tolik praktických odborných zkušeností a dovedností nemají, ale mají zájem se jim „přiučit“. Pro některé řemeslné obory vzdělání jsou tito učitelé velkým přínosem. Znájí a umí staré a klasické technologie a pracovní postupy a jejich vliv na žáky může přispět k tomu, aby vnímání řemesel společností získalo zpět určitou prestiž. Přes převažující konzumní styl, který vedl ke snížení zájmu o řemeslné výroby (služby), je po některých řemeslech stále poptávka, i když ne tak velká, jak tomu bývalo. Najít v některých oborech „dobrého řemeslníka“ je však čím dál těžší. Na tento fakt reagují i samotné řemeslné cechy a upozorňují, že k této skutečnosti přispívá i kvalita praktické přípravy absolventů učňovských oborů vzdělání a je třeba, aby jejich výuku vedli učitelé, kteří mají dostatek odborných praktických znalostí, dovedností a zkušeností.

5.3 Pojetí výuky řemeslné výroby

Pojetí výuky učiteli-odborníky z praxe je dáno skutečností, že mají letitou praxi v oboru, někteří k profesi učitele ještě provozují živnost ve vlastní dílně a sledují vývoj svého řemeslného oboru.

Na základě znalostí svých žáků a jejich individuálních schopností plánují a připravují výuku tak, aby u žáků došlo k upevnění žádoucích dovedností a návyků. Vědí, že dokud se žáci dobře nenaučí základním pracovním postupům a činnostem, není možné ve výuce postupovat ke složitějším pracovním úkolům. Častěji se také v jejich pojetí výuky setkáme s požadavkem, aby žáci pracovali s vlastní sadou základního nářadí. Tento požadavek vede u žáků na jedné straně k určité pořádkumilovnosti a zodpovědnosti za své věci a na druhé straně žáci lépe poznají, který typ nářadí jim pro tu kterou činnost více vyhovuje a naučí se s ním dobře pracovat.

Při realizaci a řízení vyučovací jednotky se více projevuje znalost praxe. Díky praktickým znalostem a zkušenostem učitel odhalí chyby a nedostatky v žakově práci a dokud se je nepodaří odstranit a napravit, nedovolí pokračovat v pracovní činnosti dál. Zabrání tak fixaci nežádoucích dovedností a návyků. U této skupiny učitelů se tak projevuje fakt, že největší důraz kladou na kvalitu provedení práce než na cokoli jiného. Vědí, že ani striktní dodržení pracovních postupů nemusí znamenat kvalitu a preciznost. Tento jejich postoj je dán především „řemeslnou ctí“, kterou si sami během letité praxe vybudovali. Mají také zkušenost, že v oblasti řemesel je dobře hodnocena jen kvalitně provedená práce a jen „dobří a kvalitní“ řemeslníci mají šanci najít dobré zaměstnání a uplatnit se na trhu práce. Případné kreativity žáků se sice nebrání, protože z vlastní zkušenosti vědí, že může být silně motivující. Umí však žáka nasměrovat k zamyšlení, zda díky kreativnímu provedení neztratí konečný výrobek svou funkci a k pokusu nalézt i jiná možná řešení taková, aby svůj „umělecký“ záměr zachoval, ale při tom nezhotovil zcela nefunkční „kus“ bez využití. K hladkému průběhu výuky přispívají i praktické zkušenosti učitele s časovou a materiální náročností jednotlivých pracovních postupů.

Také hodnocení učitelů-odborníků z praxe nebývá zaměřeno jen na výsledky pracovních činností, ale častěji se u nich setkáme i s dílčím hodnocením např. udržování pořádku a čistoty pracovního místa, výběru správného pracovního nářadí nebo vhodného materiálu.

Důležitým poznatkem z práce učitelů-odborníků z praxe je také skutečnost, že umí u žáků rozpoznat, zda mají pro daný obor dostatečné předpoklady. Jedná se o motoriku a jemnou motoriku, cit pro materiál, potřebné technické a logické myšlení apod. Na základě

učitelových zjištění může dojít k situaci, kdy rodiče a žák, který se na oboru „trápí“, přehodnotí svůj původní výběr a využijí možnosti přestupu žáka na vhodnější obor vzdělání.

Díky svému spojení s řemeslnou obcí mají učitelé ponětí o možném uplatnění absolventů v oboru. Často, díky svým známostem s jinými řemeslníky, žákům absolventům pomohou najít zaměstnání. Vědomí učitele, že na trhu práce je pro absolventy jen velmi málo příležitostí pro uplatnění v oboru, může přispět k tomu, že své žáky na tuto skutečnost připraví a pomůže jim s výběrem dalšího profesního směřování, třeba i mimo obor.

6 Empirické šetření

6.1 Cíle empirického šetření

Teoretickou část práce jsme zaměřili na problematiku učňovského školství. Jedním z důležitých faktorů, který ovlivňuje úroveň přípravy absolventů na profesní výkon je také učitel praktického vyučování, jeho osobnost a pojetí výuky řemeslné výroby. Právě v oblasti učňovského odborného vzdělávání se v současné době poměrně silně projevuje vliv zákona č. 563/2004 Sb., požadující vysokoškolské vzdělání pedagogických pracovníků s přímou pedagogickou činností. V teoretické části jsme se proto zaměřili na určité vymezení dvou charakteristických skupin zastoupených mezi učiteli praktického vyučování. Na základě tohoto vymezení jsme se pokusili stanovit problém:

Je úroveň dosaženého pedagogického a odborného vzdělání učitelů praktického vyučování na oborech učňovského školství s řemeslným zaměřením dostatečná pro přípravu absolventů a jejich uplatnění na trhu práce?

Osobní zkušenosti z pedagogické činnosti a provedení předběžného šetření mezi kolegy- učiteli praktického vyučování nás vedly k formulaci hypotézy:

H1: Učitel praktického vyučování bez vysokoškolského vzdělání není schopen naučit své žáky řemeslné výrobě.

H1.1: Učitel praktického vyučování s vysokoškolským vzděláním naučí své žáky řemeslo lépe, než učitel, který vysokoškolské vzdělání nemá.

H1.2: Učitel praktického vyučování s vysokoškolským vzděláním má větší odborné a praktické předpoklady pro výuku řemeslné výroby, než učitel, který vysokoškolské vzdělání nemá.

Cílem empirického šetření bylo zhodnocení úrovně pedagogického a odborného vzdělání u učitelů praktického vyučování, jejich evaluace a pohled na přípravu absolventů řemeslných oborů.

Výzkum byl proveden na několika SOU a OU mezi učiteli praktického vyučování různých oborů vzdělání s řemeslným zaměřením.

6.2 Metody šetření

6.2.1 Dotazník (viz. Příloha 1)

Jako hlavní metoda šetření byl při výzkumu použit dotazník. Volba této metody byla dána skutečností, že výzkum probíhal na několika místech. Předností dotazníku je možnost oslovení současně a stejnou formou velkého počtu respondentů a je možné získat velké množství dat.

Při přípravě dotazníku jsme se snažili o výběr a formulaci takových otázek, aby odpovědi respondentů obsáhly, alespoň částečně, pedagogickou a odbornou přípravu, sebehodnocení a pojetí výuky, úroveň absolventů a názor na přípravu učitele praktického vyučování.

V dotazníku bylo použito 10 otázek s možnostmi odpovědí a), b), c), d) s ohledem na eliminaci možné subjektivity respondentů. Otázka č. 11 byla ponechána jako otevřená. Rozsah dotazníku jsme se snažili upravit tak, aby nebyl příliš dlouhý a respondenti, pokud možno, nevolili náhodné vyplnění bez rozmyslu.

6.2.2 Rozhovor (strukturovaný) (viz. Příloha 3)

Druhou metodou šetření byl strukturovaný rozhovor. Jeho předností je přímá interakce obou aktérů a možnost okamžité reakce při změně situace. Strukturovaný rozhovor jsme volili jako doplňující metodu šetření. Respondenti při něm odpovídali na soubor 5 připravených otázek, které byly pro všechny oslovené respondenty stejné. Rozhovor poskytlo 6 respondentů. Jejich výběr nebyl náhodný, ale vzešel z dílčích výsledků dotazníku, ve kterém se částečně vymezily charakteristické podskupiny.

Záznam rozhovorů jsme provedli písemnou formou poznámek, následně doplněných o co nejvěrnější rekonstrukci odpovědí. Na použití diktafonu nebyl ze strany respondentů příliš dobrý ohlas, proto jsme přistoupili na písemný záznam.

Při zkoumání pedagogické reality se často ocitáme v situaci, kdy proměnná, kterou chceme zachytit, není přímo měřitelná. V těchto případech se uchylujeme k měření tzv. *indikátorů* (ukazatelů), tj. jiných jevů, které s velkou pravděpodobností s danou proměnnou souvisejí. V této souvislosti se také hovoří o tzv. *operacionalizovaných definicích proměnných*. Určitá proměnná může být operacionálně definována pomocí jednoho i pomocí několika indikátorů. (Chrátka, 2007)

Základní třídění dat získaných dotazníkem jsme provedli pomocí tzv. „čárkovací metody“. Výsledky čárkovací metody jsme potom převedli do tabulek četností. Pro vyhodnocení výsledků dotazníku jsme poté použili *modus*.

6.2.3 Modus

Modus je ta hodnota, která se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji (která tedy má největší četnost). Jestliže známe všechny naměřené hodnoty, lze modus velmi snadno stanovit tak, že zjistíme, která hodnota se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji. Přesněji lze modus stanovit na základě grafické nebo početní interpolace. (Chrátka, 2007) Grafického znázornění jsme využili pro větší přehlednost výsledků (viz. Přílohy)

6.3 Výsledky a interpretace

Základním souborem výzkumu byli učitelé praktického vyučování. Stratifikovaný výběr charakteristických podskupin jsme provedli na základě délky pedagogické praxe. Formou dotazníku bylo osloveno 50 respondentů, z toho jich dotazník administrovalo 40, což odpovídá 80 % výtěžnosti.

Otázky použité v dotazníku sledovaly u respondentů několik základních faktorů: pedagogické vzdělání (dovednosti, zkušenosti), odborné a řemeslné dovednosti, evaluaci a názory na přípravu učitele praktického vyučování.

Zjistili jsme, že požadované vysokoškolské vzdělání (Bc., Mgr.) splňuje 45% respondentů. Pedagogické vysokoškolské vzdělání (Bc., Mgr.) pak jen 28,5% z nich. U 59,5% respondentů byl požadavek pedagogického vzdělání dosažen studiem pedagogických věd formou doplňujícího studia v programech celoživotního vzdělávání (DPS). Pokud přistoupíme na konstatování faktu, že pedagogické „vzdělání“ tvoří také dovednosti a zkušenosti získané víceletým praktickým působením na pozici učitele, zjistili jsme, že tento požadavek splňuje 70% respondentů. Stejně procentuální zastoupení tvořilo hodnocení odborného vzdělání, kterého respondenti dosáhli nejčastěji studiem odborné školy ukončené maturitní zkouškou, nebo učňovského oboru s výučním listem. K získání praktických dovedností a zkušeností volilo 48% oslovených formu samostatné činnosti nebo práce v řemeslné dílně. U některých respondentů jsme zaznamenali postupný řemeslný vývoj, ale je třeba konstatovat, že se jednalo o učitele s víceletou učitelskou praxí.

Převážná část respondentů hodnotila svou kvalifikaci jako dostatečnou pro výuku, 29% pak připustilo, že jejich teoretická a praktická připravenost je pouze průměrná. Při hodnocení průběhu výuky preferovali hladký průběh vyučovací jednotky se zaměřením na dobré řemeslné zpracování zadaných úkolů ze strany žáků. Připravenost absolventů hodnotili převážně jako průměrnou. V otevřené otázce, zaměřené na názor, zabývající se nejlepší odbornou přípravou učitele praktického vyučování, převažoval požadavek dostatečné praxe v oboru, částečně bylo zastoupeno odborné vzdělání a vývoj oboru (13%; 10,2%). Zajímavým zjištěním byla skutečnost, že pouze 5,8% respondentů zmínilo také pedagogické vzdělání a zkušenosti.

Při stratifikovaném výběru tvořili největší skupinu (50%) respondenti s učitelskou praxí 10 a více let. Pedagogického vzdělání dosáhli nejčastěji formou doplňujícího studia v programech celoživotního vzdělávání (DPS). Odborného vzdělání dosáhli vyučením v oboru nebo maturitní zkouškou na odborné škole. Praktické zkušenosti a dovednosti z oboru si postupně doplňovali. Svou kvalifikaci a přípravu pro výuku předmětu hodnotili jako dostačující. Zajímavostí u této skupiny bylo zjištění, že u některých respondentů byla také příprava a plánování výuky chápána jako důležitá kompetence (u jiných skupin nebyla vůbec vybrána). Připravenost absolventů na vstup na trh práce vnímají pozitivně.

Požadavek vysokoškolského vzdělání (alespoň studium akreditovaného bakalářského oboru vzdělání) splnila většina respondentů z ostatních skupin, a to v oborech vzdělání zaměřených na pedagogické vědy.

U skupin respondentů s 3-5letou a 5–10letou učitelskou praxí se už vyskytovalo větší zastoupení formy vzdělávacích kurzů, kterými si doplňovali odborné vzdělání. V pojetí výuky tito respondenti častěji připouštěli kreativitu žakovských prací.

Nejméně početnou skupinou byli respondenti s 1–3letou učitelskou praxí. Požadavek vysokoškolského vzdělání byl v jejich případě splněn 100%, odborného vzdělání však tito učitelé dosáhli převážně formou vzdělávacích kurzů a na základě spolupráce a konzultací se zkušenějšími kolegy. Jako nejlepší přípravu učitele praktického vyučování preferovali praxi v oboru a vyučení v oboru, která jim v podstatě chybí. (viz. Příloha 2)

Po zhodnocení všech zjištění můžeme konstatovat, že i pedagogické vzdělání je součástí odborné přípravy učitele praktického vyučování. Pedagogické dovednosti a zkušenosti lze získat i víceletým působením na pozici učitele. Pedagogické vědomosti nabyté vysokoškolským studiem mohou významně ovlivnit míru pedagogického působení učitele na žáky.

Pokud se při tomto konstatování zaměříme na hypotézu **H1.1** a budeme brát v úvahu, že učitel má také dostatečné odborné a praktické vědomosti, dovednosti a zkušenosti z řemeslného oboru, který vyučuje, pak tuto hypotézu můžeme potvrdit. Znalost pedagogiky, didaktiky, psychologie a dalších oborů pomůže učiteli při plánování a přípravě výuky i při realizaci vyučovací jednotky a hodnocení výsledků pedagogického působení. Díky pedagogickým znalostem volí vhodné metody výuky, zvládá snáze pedagogické situace a své pedagogické působení umí lépe přizpůsobit individuálním potřebám žáků. Znalost vyučovaného řemesla je tu však podmínkou.

Při konfrontaci zjištěných údajů s hypotézou **H1.2** jsme nuceni konstatovat její vyvrácení v případě, že chybí dostatečné odborné vzdělání a znalost řemesla. Kurzy a konzultace se zkušenějšími kolegy nemohou nahradit praktické řemeslné znalosti a dovednosti. Pouze pedagogická vysokoškolská příprava pro výuku řemeslné výroby nestačí. Ověřování odborné teorie během výuky způsobem „pokus-omyl“ vede ke ztrátě autority učitele u žáků a jejich neuznání učitele jako odborníka. Žáci pak ztrácejí zájem o obor a motivaci. Učitel se, který se sám musí řemeslo učit, není pro praktickou výuku optimální.

Při shrnutí výsledků výzkumu formou dotazníku a zhodnocení konfrontací zjištěných údajů s hypotézami H1.1 a H1.2 jsme došli k závěru, že hypotézu **H1** můžeme vyvrátit. Naučit své žáky řemeslné výrobě je schopen i učitel praktického vyučování, který nemá vysokoškolské vzdělání. Předpokladem je splnění několika podmínek:

- odborné a praktické řemeslné znalosti, dovednosti a zkušenosti
- dostatečné zkušenosti z pedagogické praxe (pedagogické situace)
- osobnostní předpoklady učitele

Jako druhá metoda použitá při výzkumu byl rozhovor. Jak jsme uvedli výše, byl zvolen jako doplňující. V teoretické části jsme se zaměřili na problematiku učňovského školství. Konstatovali jsme, že pro učňovský obor se většinou rozhodnou žáci se slabými studijními výsledky a často se jedná také o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto skutečnosti jsou v poslední době spojovány se snižující se prestiží učňovských oborů a řemesel.

Při rozhovoru byli osloveni respondenti, kteří vyučují na učňovských oborech zaměřených právě na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenty jsme vybírali na základě stratifikovaného výběru. Tomu odpovídá délka jejich pedagogická praxe a z velké části také dosažené kvalifikační předpoklady. Odborné a řemeslné vzdělání respondenti

s delší pedagogickou praxí dosáhli přímou prací ve výrobních provozech nebo řemeslných dílnách. Respondenti s kratší pedagogickou praxí uváděli hlavně účast ve vzdělávacích kurzech zaměřených na obor. Při hodnocení připravenosti absolventů na vstup na trh práce se však všichni shodovali, že hlavním kritériem je u těchto žáků míra jejich handicapů. V rámci JZZZ jsou sice schopni vykonat závěrečné zkoušky, ale pro řemeslnou činnost často nemají všechny předpoklady. Jejich uplatnění na trhu práce je tak velmi malé. S uplatněním v řemeslných oborech souvisí nejen degradace řemesel, ale také dovoz levného konkurenčního zboží, často nižší kvality, ceny energií a vstupních materiálů a rušení některých výrobních provozů, nebo jejich automatizace, kdy mizí potřeba ruční práce. (viz. Příloha 4)

7 Závěr

Práce byla zaměřena na oblast učňovského školství. Ústředním tématem se stal učitel praktického vyučování, jehož pedagogické působení může zásadně ovlivnit profesní směřování žáků, jejich postoj k řemeslné výrobě a schopnost uplatnit se na trhu práce.

V teoretické části jsme se věnovali kvalifikaci, kterou by měli učitelé praktického vyučování splňovat. Provedli jsme vymezení základních pojmů a uvedli některé souvislosti s pedagogickým působením této skupiny učitelů. Zaměřili jsme se na pedagogickou a odbornou přípravu učitelů praktického vyučování a na požadavek vysokoškolského vzdělání, které je podmínkou potřebné kvalifikace pro přímé působení pedagogických pracovníků.

V empirické části práce jsme provedli šetření zaměřené na zjištění míry (kvality) pedagogické a odborné přípravy učitelů praktického vyučování a na základě hypotéz konstatovali závěry.

Jako **hlavní cíl** práce jsme stanovili zhodnocení vlivu pedagogické a odborné přípravy učitelů praktického vyučování na úroveň přípravy absolventů a stanovení optimálního vzdělání této skupiny učitelů.

Zabývali jsme se řemeslnou výrobou, praktickými činnostmi založenými na psychomotorických dovednostech. Výuka takových činností předpokládá, že vyučující tyto činnosti a dovednosti sám ovládá, umí. Pouze teoretické, i když odborné, vědomosti pro tento typ výuky nestačí. Pedagogické vědomosti je možné získat následným studiem v programech celoživotního vzdělávání a zkušenostmi z pedagogické praxe. Vysokoškolské vzdělání bez odborných a praktických znalostí a dovedností z řemeslného oboru pro dobrou přípravu absolventů na kvalifikovaný výkon není dostatečný.

Na základě těchto konstatování jsme provedli stanovení optimálního vzdělání učitelů praktického vyučování:

- úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou
- alespoň 2letá přímá praxe v oboru
- pedagogické vzdělání v rozsahu doplňujícího pedagogického studia
- osobnostní předpoklady prověřené psychotesty
- po roční pedagogické praxi doplnění pedagogického vzdělání studiem akreditovaného bakalářského oboru vzdělání se zaměřením na pedagogické vědy

Doplnění pedagogického vzdělání po roční praxi pedagogického působení navrhujeme z toho důvodu, že někteří z učitelů během této praxe dojdou k závěru, že pro profesi učitele nemají žádoucí předpoklady.

V závěru bychom chtěli připomenout, že téma práce autorka volila na základě zkušeností z vlastní pedagogické praxe a vycházela ze subjektivního vnímání problematiky učňovského vzdělávání. Faktorů, které s problematikou souvisí, je celá řada a mohou mít vliv i na validitu výsledků. V empirickém šetření se mohl projevit subjektivní pohled oslovených respondentů a svou roli hrála také skutečnost, že se jednalo o učitele různých učňovských oborů. Samo sestavení otázek do dotazníku nebylo snadným úkolem a jistě by bylo možné volit jiné formulace nebo i zcela jiné typy otázek. Do posuzování výsledků pedagogického působení zasahují i individuální předpoklady žáků a i dobrý učitel může být úrovní dosažených výsledků zklamán.

8 Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. 2. přeprac. a rozšíř. vyd.

ISBN 978 – 80 – 7315 – 158 – 4

BELZ, H. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.

ISBN 80 – 7178 – 479 – 6

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 2.vyd.

ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 208 s.

ISBN 80 – 85931 – 79 – 6

HRABAL, V. ;PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 1.vyd.,240 s.

ISBN 978 – 80 – 7376 – 755 – 8

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007.

ISBN 978 – 80 – 247 – 1369 – 4

KYRIACOU, CH. *Klíčové kompetence učitele*. Praha: Portál, 2012. 4. vyd., 168 s.

ISBN 80 – 7178 – 965 – 8

LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Praha: Karolinum, 1992.

ISBN 80 – 7066 – 613 – 7

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. 2.nezměn. vyd.

ISBN 978 – 80 – 246 – 1916 – 3

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 4.aktual. a dopl.vyd.

ISBN 978 – 80 -7376 -503 -5

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 1.vyd.

ISBN 80 -7178 – 621 -7

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80 – 7178 – 722 – 8

TRUNDA, M. *Zákon o pedagogických pracovnících s odborným výkladem*. Třinec: RESK, 2012. 1. vyd.

ISBN 978 – 80 – 87675 – 01 – 4

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova Univerzita, 1994. 1. vyd.

ISBN 80 – 210 – 0944 – 6

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve výuce a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1998. 1. vyd.

ISBN 80 – 210 – 1937 – 9

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. eds. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. 2. rozšíř. a aktual. vyd.

ISBN 978 – 80 – 247 – 3357 – 9

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2007. 2. přeprac. vyd.

ISBN 978 – 80 – 7290 – 325 -2

<http://www.msmt.cz>

<http://www.nuov.cz>

Rozvojový program MŠMT: Podmínka odborné kvalifikace a vysokoškolského vzdělání. Dostupné z WWW: <http://www.atre.cz/aktuality/stahni/id/133>

RVP podle kategorií oborů vzdělání. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

Vyhláška č. 139/1997 Sb. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných pracovníků. Dostupné z WWW: <http://pravnipradpisy.cz-pradpisc.139/1997Sb>.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 179/2006 Sb. Zákon o ověřování výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznání výsledků dalšího vzdělávání).

Zákon č. 422/2009 SB. Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Akční plán podpory odborného vzdělávání, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, č. j.: 21 146/2008.

9 Seznam zkratk

RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
JZZZ	Jednotné zadání závěrečných zkoušek
OSVČ	Osoba samostatně výdělečně činná
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
SOU	Střední odborné učiliště
OU	Odborné učiliště
DPS	Doplňující pedagogické studium

Příloha 1.

DOTAZNÍK pro učitele praktického vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování?
 - a) 1 -3 roky
 - b) 3 -5 let
 - c) 5 -10 let
 - d) 10 let a více

2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) úplné střední odborné s maturitní zkouškou
 - b) VOŠ
 - c) VŠ Bc.
 - d) VŠ Mgr.

3. Pedagogického vzdělání jste dosáhl/a :
 - a) při studiu VŠ nepedagogického oboru vzdělání – tzv. pedagogické minimum
 - b) studiem VŠ v akreditovaném studijním bakalářském programu zaměřeném na pedagogické vědy
 - c) studiem VŠ v akreditovaném studijním magisterském programu zaměřeném na pedagogické vědy
 - d) formou doplňujícího studia v programech celoživotního vzdělávání (DPS)

4. Odborného řemeslného vzdělání jste dosáhl/a :
 - a) výučním listem
 - b) maturitní zkouškou
 - c) vysokoškolským studiem
 - d) programem celoživotního vzdělávání (kurzem)

5. Praktické zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru jste získal/a :
 - a) v průběhu studia na odborné škole (vliv učitele OV, mistra)
 - b) samostatnou praxí v oblasti řemesla

- c) prací v řemeslné dílně (vliv kolektivu, mistra)
- d) spoluprací, konzultacemi a náhledy u kolegů se zkušenostmi a dovednostmi z daného řemeslného oboru

6. Jak byste hodnotil/a úroveň své odborné kvalifikace a připravenosti pro výuku předmětu praktického vyučování?

- a) převažují teoretické znalosti, chybí mi praktické zkušenosti a dovednosti
- b) teoretické znalosti, praktické zkušenosti a dovednosti mám průměrné
- c) převažují spíše praktické zkušenosti a dovednosti, chybí mi teoretické znalosti
- d) pro výuku předmětu praktického vyučování jsou mé znalosti, zkušenosti a dovednosti dostačující

7. Kterou kompetenci považujete u učitele praktického vyučování za nejdůležitější ?

- a) plánování a příprava výuky
- b) realizace a řízení vyučovací jednotky
- c) kázeň a klima ve třídě
- d) hodnocení výsledků (i evaluace)

8. Na co, při výuce praktického vyučování, kladete největší důraz?

- a) na dodržení pracovních postupů
- b) na kvantitu výrobků
- c) na kvalitu výrobků
- d) na kreativitu provedení

9. Jaká atmosféra by měla převažovat při výuce praktického vyučování?

- a) klid a kázeň
- b) nálada uvolněná, ale všichni žáci pracují na zadaném úkolu
- c) nálada uvolněná, ale neustále je třeba kontrolovat, zda žáci pracují na zadaném úkolu
- d) žáci nepozorní a neukáznění

10. Jak byste hodnotil/a připravenost absolventů vašeho oboru vzdělání pro vstup na trh práce?

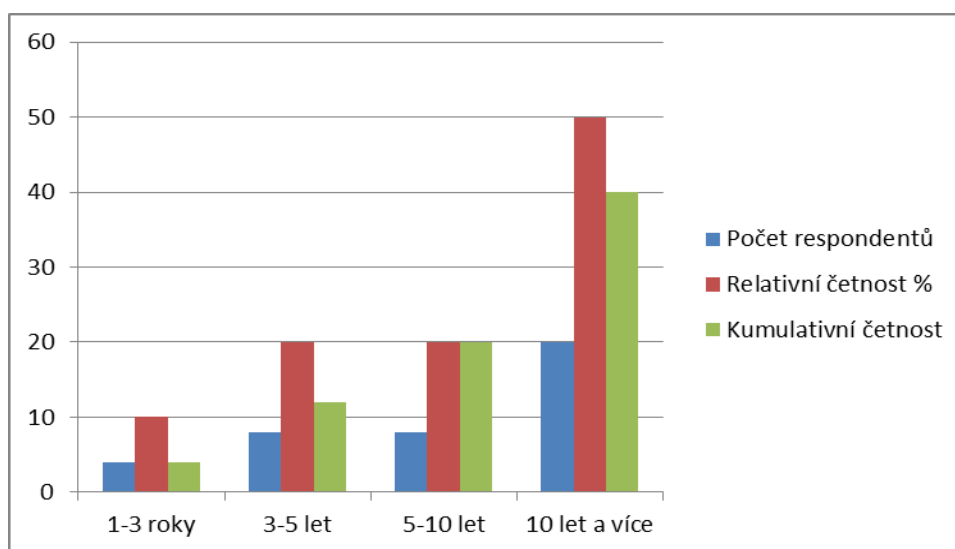
- a) podprůměrná
- b) průměrná
- c) velmi dobrá
- d) mohou se uplatnit i v jiných oborech

11. Jaká je, podle Vašeho názoru, nejlepší odborná příprava učitele praktického vyučování? (otevřená otázka)

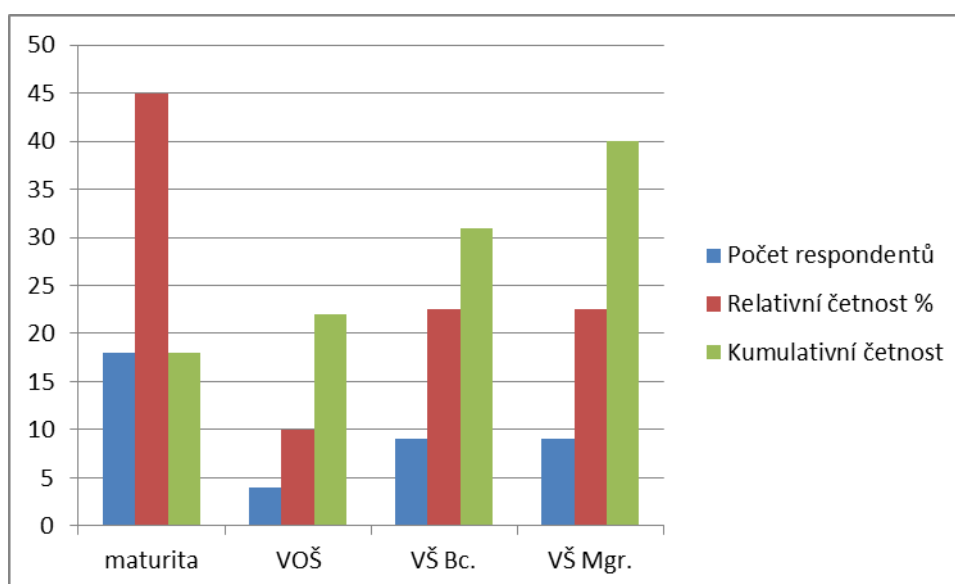
Příloha 2.

Celkové vyhodnocení dotazníku

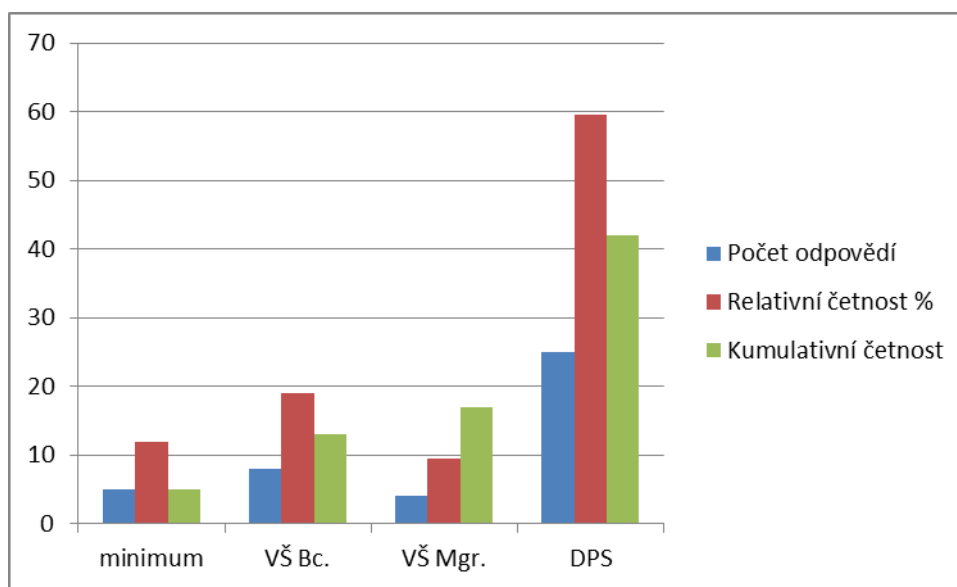
1. Praxe učitele	Počet respondentů	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
1-3 roky	4	10.0	4
3-5 let	8	20.0	12
5-10 let	8	20.0	20
10 let a více	20	50.0	40



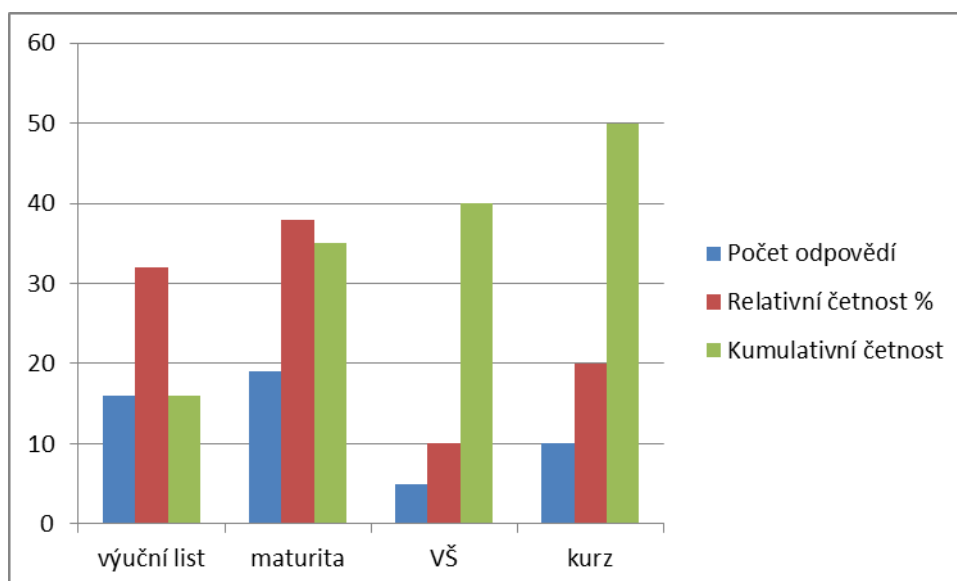
2. Dosažené vzdělání	Počet respondentů	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
maturita	18	45.0	18
VOŠ	4	10.0	22
VŠ Bc.	9	22.5	31
VŠ Mgr.	9	22.5	40



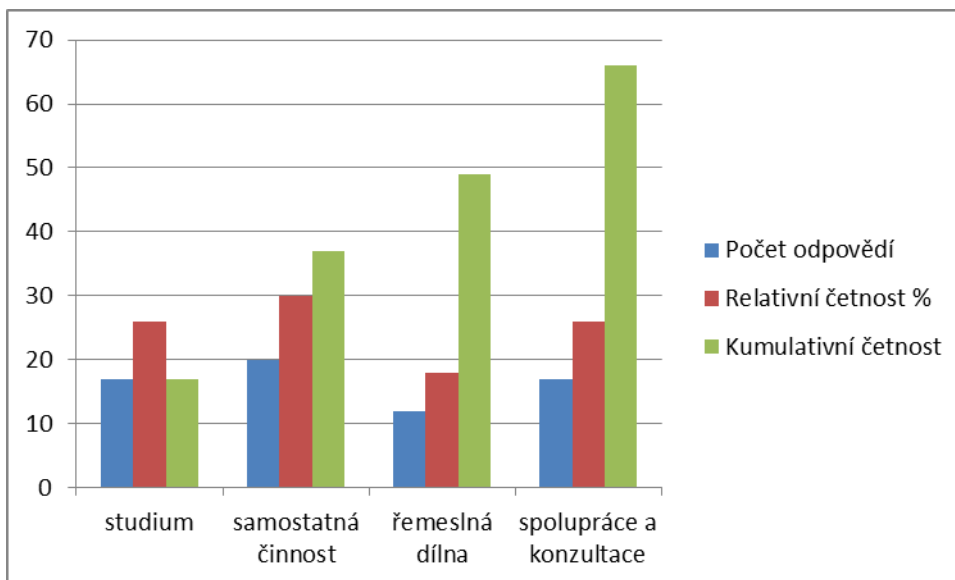
3. Pedagogické vzdělání	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
minimum	5	12.0	5
VŠ Bc.	8	19.0	13
VŠ Mgr.	4	9.5	17
DPS	25	59.5	42



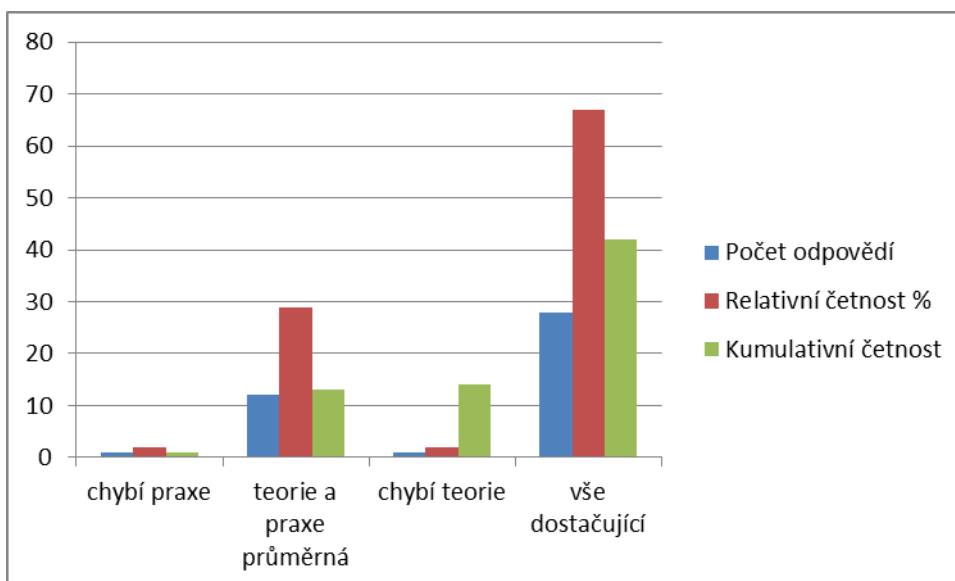
4. Odborné vzdělání	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
výuční list	16	32.0	16
maturita	19	38.0	35
VŠ	5	10.0	40
kurz	10	20.0	50



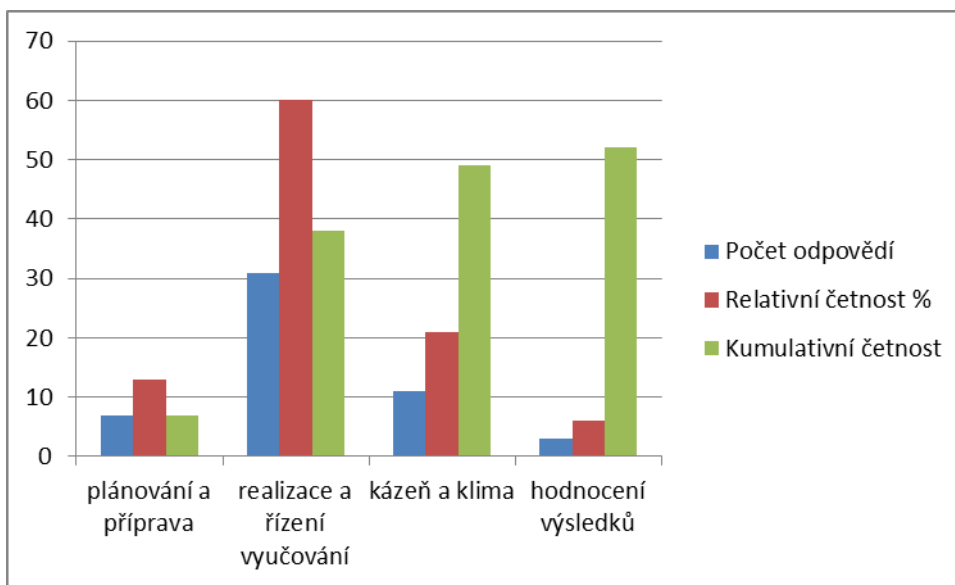
5. Odborná praxe	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
studium	17	26.0	17
samostatná činnost	20	30.0	37
řemeslná dílna	12	18.0	49
spolupráce a konzultace	17	26.0	66



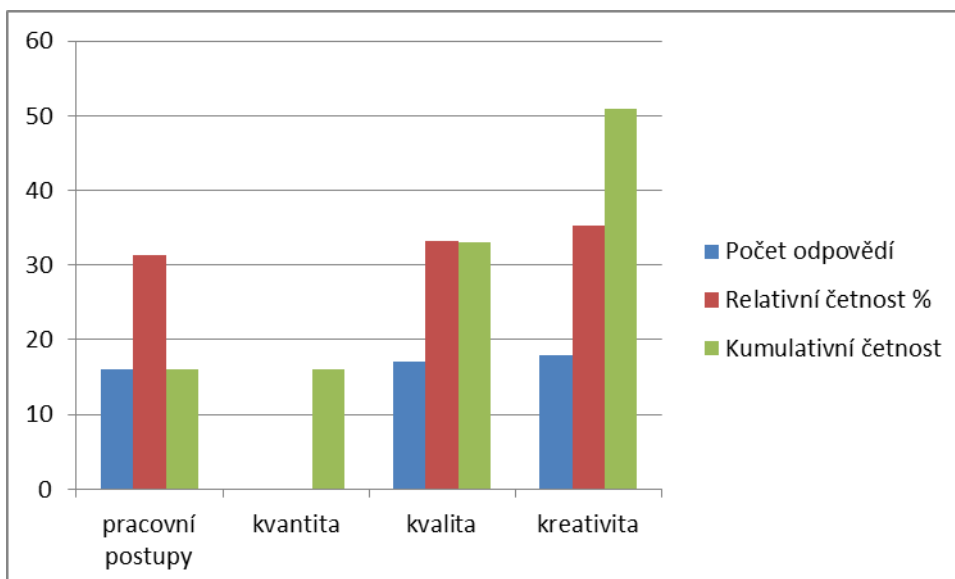
6. Sebehodnocení odbornosti	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
chybí praxe	1	2.0	1
teorie a praxe průměrná	12	29.0	13
chybí teorie	1	2.0	14
vše dostačující	28	67.0	42



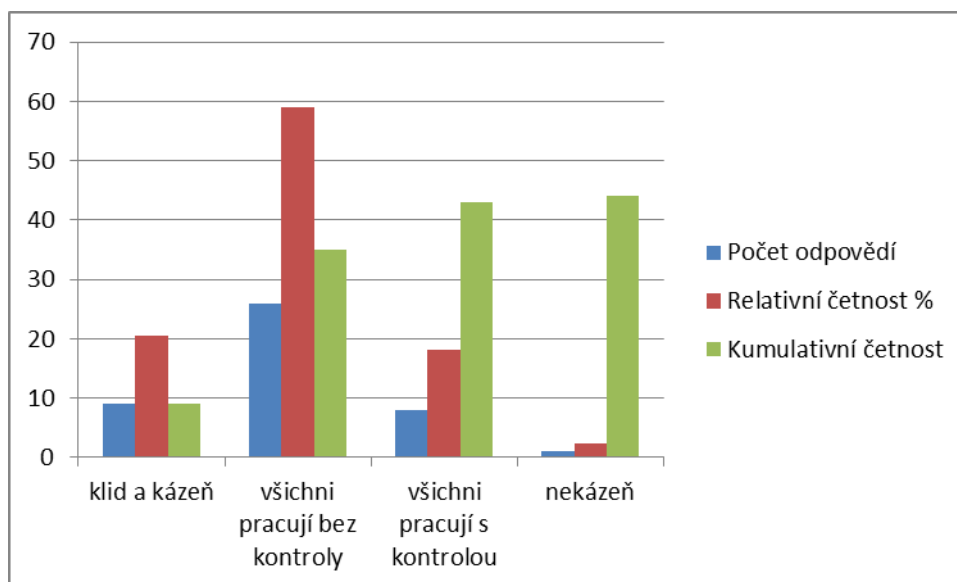
7. Nejdůležitější kompetence	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
plánování a příprava	7	13.0	7
realizace a řízení vyučování	31	60.0	38
kázeň a klima	11	21.0	49
hodnocení výsledků	3	6.0	52



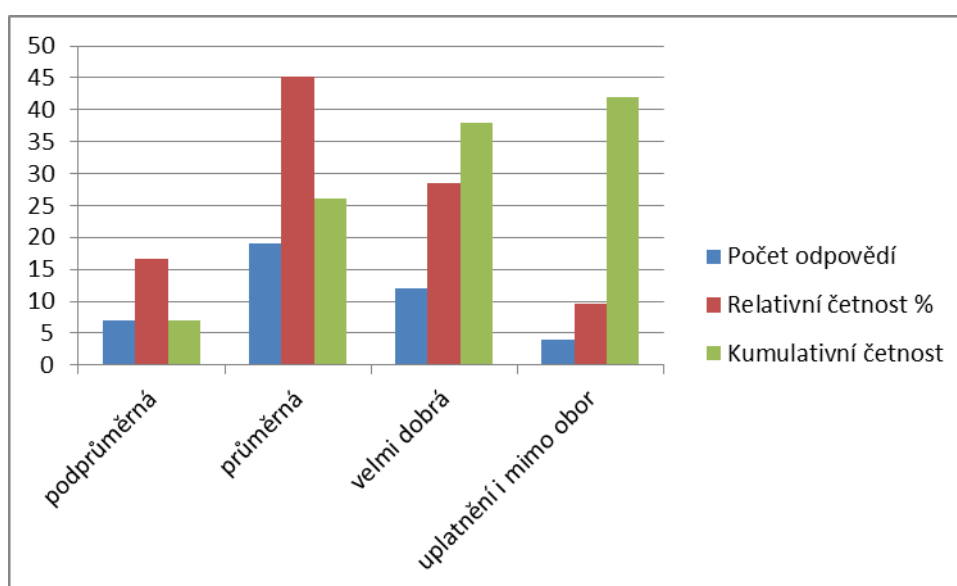
8. Výuka řemesla	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
pracovní postupy	16	31.4	16
kvantita	0	0.0	16
kvalita	17	33.3	33
kreativita	18	35.3	51



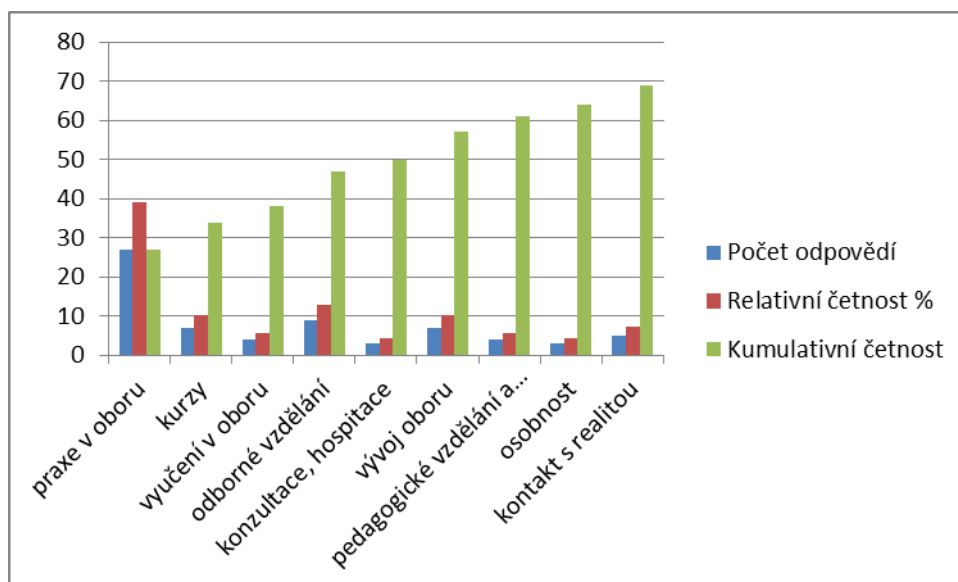
9. Atmosféra výuky	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
klid a kázeň	9	20.5	9
všichni pracují bez kontroly	26	59.0	35
všichni pracují s kontrolou	8	18.2	43
nekázeň	1	2.3	44



10. Přípravenost absolventů	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
podprůměrná	7	16.7	7
průměrná	19	45.2	26
velmi dobrá	12	28.6	38
uplatnění i mimo obor	4	9.5	42

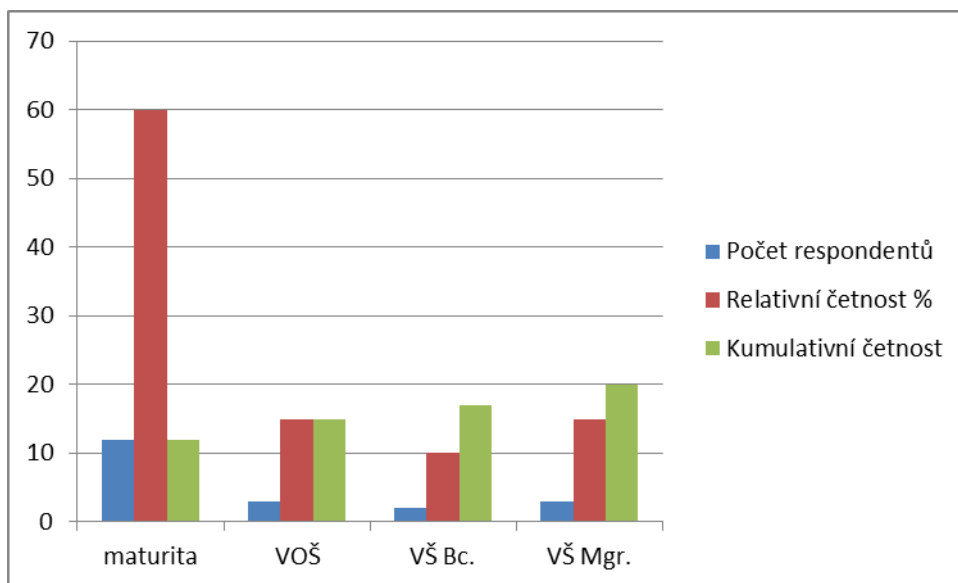


11. Nejlepší odborná příprava učitele	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
praxe v oboru	27	39.1	27
kurzy	7	10.2	34
vyučení v oboru	4	5.8	38
odborné vzdělání	9	13.0	47
konzultace, hospitace	3	4.3	50
vývoj oboru	7	10.2	57
pedagogické vzdělání a zkušenosti	4	5.8	61
osobnost	3	4.3	64
kontakt s realitou	5	7.3	69

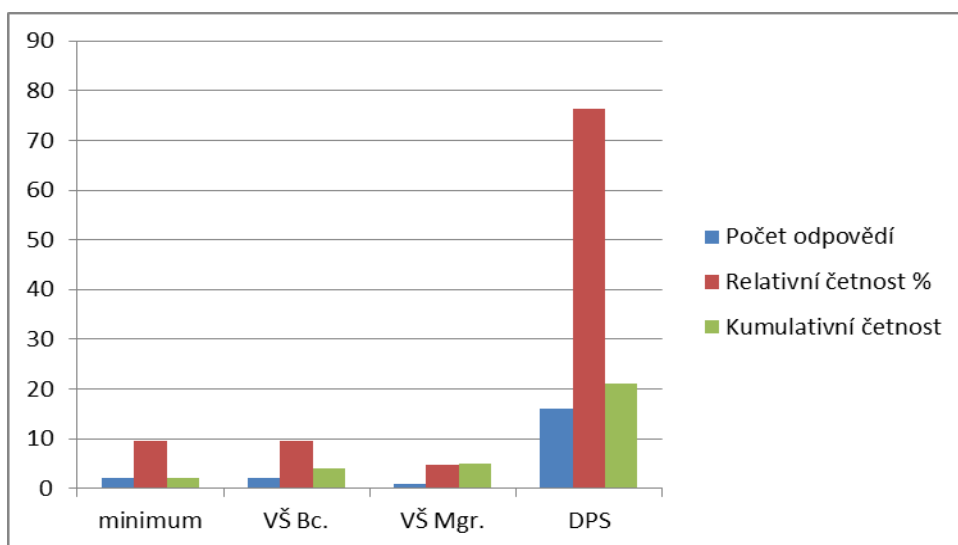


Vyhodnocení dotazníku učitelů s praxí 10 a více let

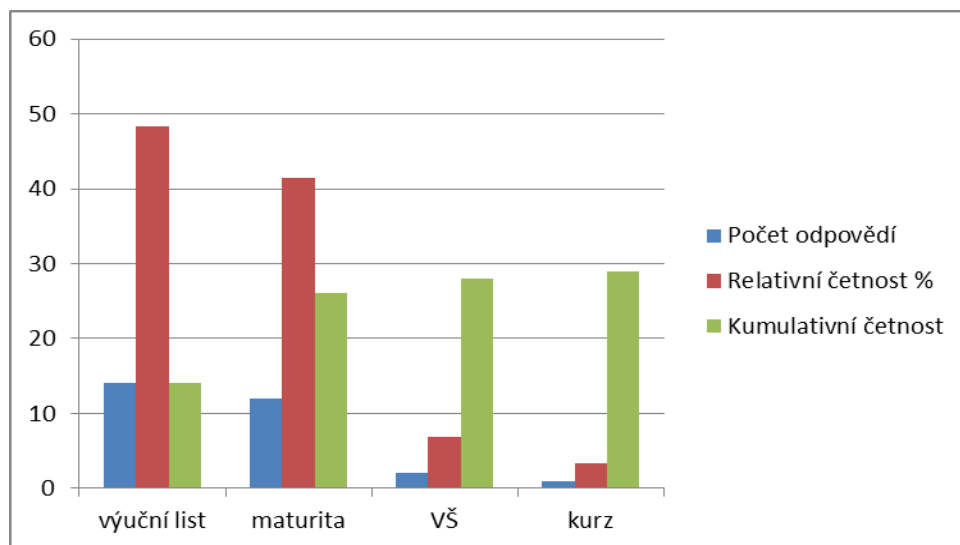
2. Dosažené vzdělání 10 let a více	Počet respondentů	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
maturita	12	60.0	12
VOŠ	3	15.0	15
VŠ Bc.	2	10.0	17
VŠ Mgr.	3	15.0	20



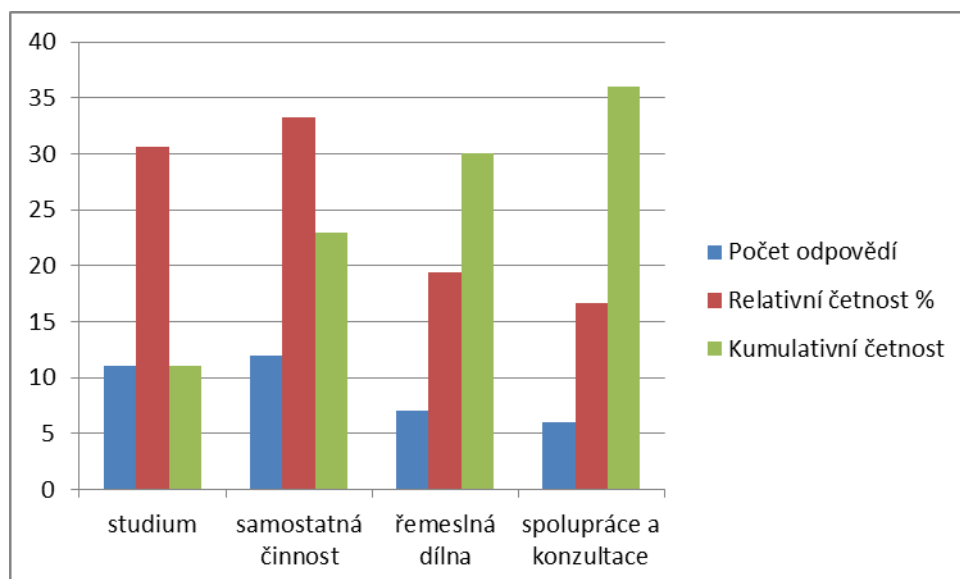
3. Pedagogické vzdělání 10 let a více	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
minimum	2	9.5	2
VŠ Bc.	2	9.5	4
VŠ Mgr.	1	4.7	5
DPS	16	76.3	21



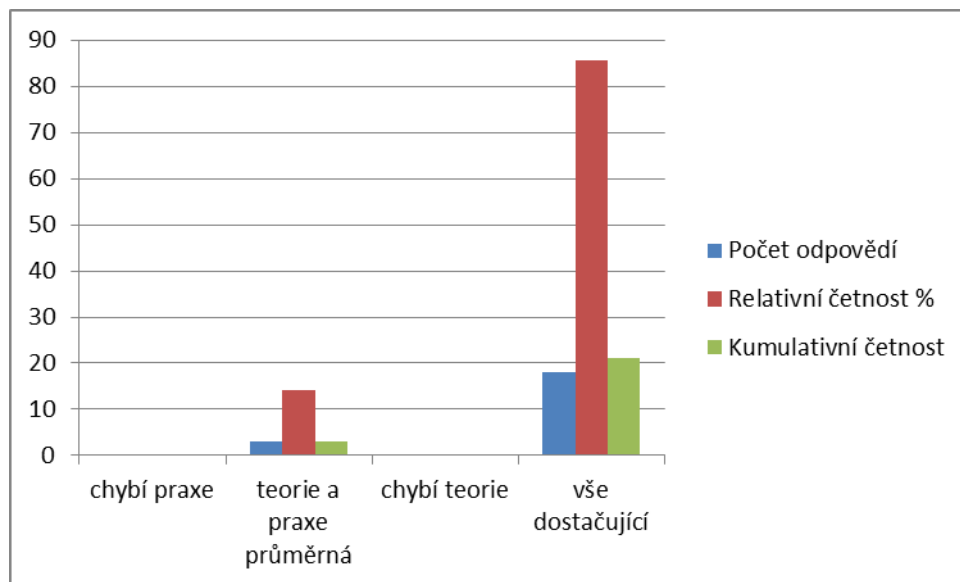
4. Odborné vzdělání 10 let a více	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
výuční list	14	48.3	14
maturita	12	41.4	26
VŠ	2	6.9	28
kurz	1	3.4	29



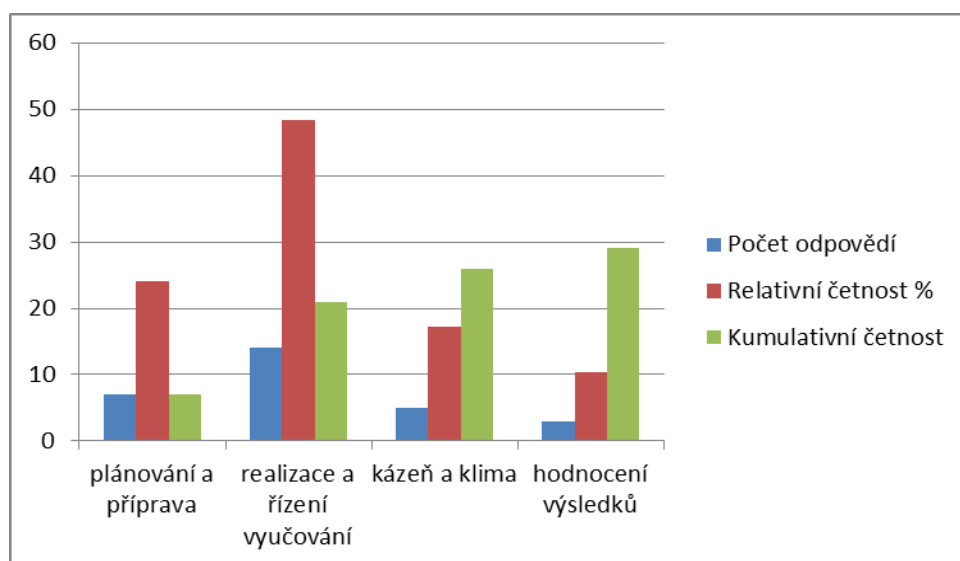
5. Odborná praxe 10 let a více	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
studium	11	30.6	11
samostatná činnost	12	33.3	23
řemeslná dílna	7	19.4	30
spolupráce a konzultace	6	16.7	36



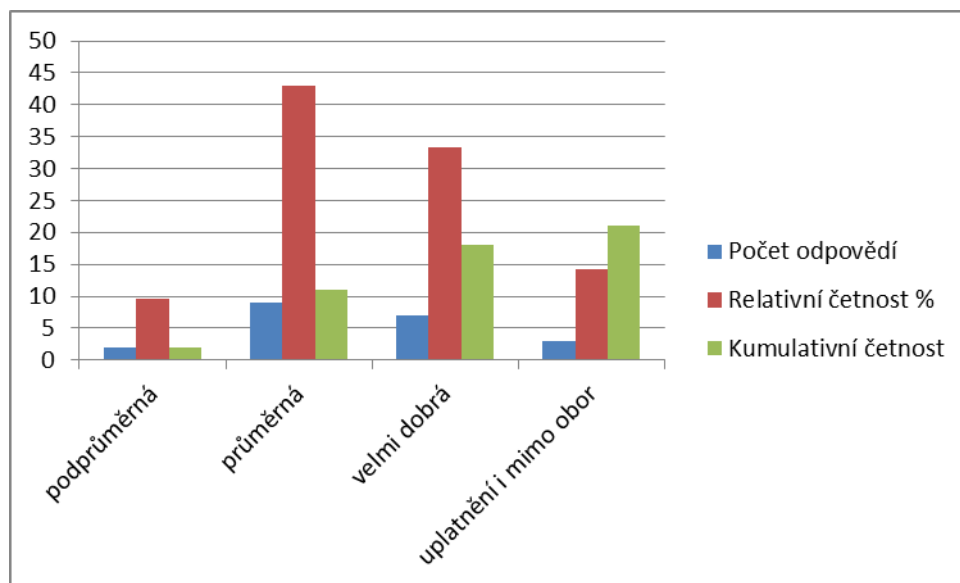
6. Sebehodnocení odbornosti 10 let a více	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
chybí praxe	0	0.0	0
teorie a praxe průměrná	3	14.3	3
chybí teorie	0	0.0	0
vše dostačující	18	85.7	21



7. Nejdůležitější kompetence 10 let a více	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
plánování a příprava	7	24.0	7
realizace a řízení vyučování	14	48.3	21
kázeň a klima	5	17.3	26
hodnocení výsledků	3	10.4	29

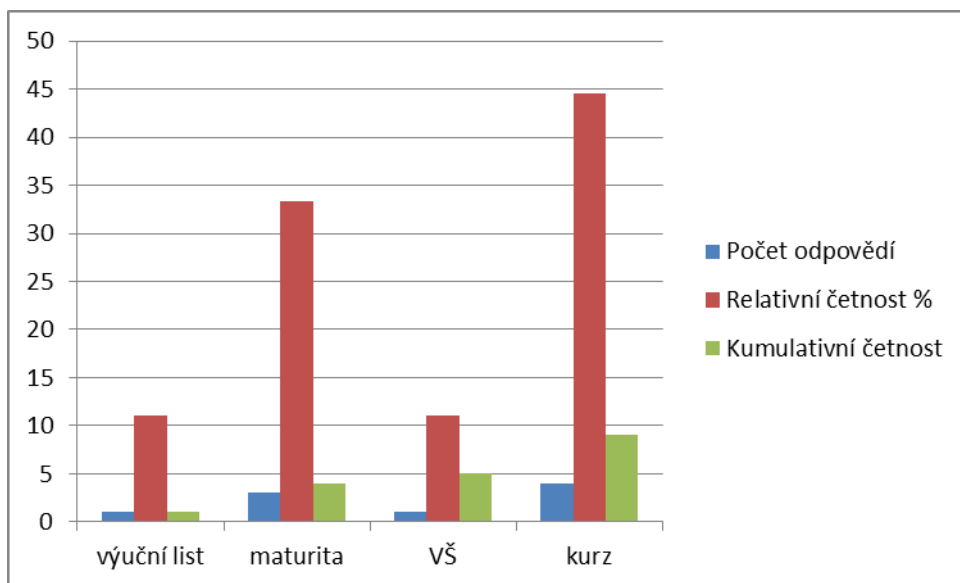


10. Přípravenost absolventů 10 let a více	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
podprůměrná	2	9.5	2
průměrná	9	42.9	11
velmi dobrá	7	33.3	18
uplatnění i mimo obor	3	14.3	21

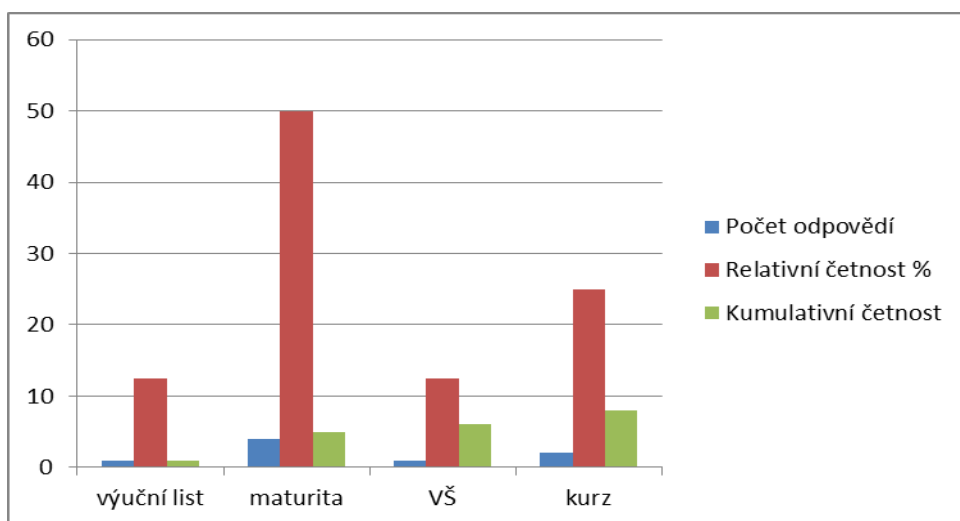


Srovnání výsledků skupin 3-5 a 5-10 let praxe

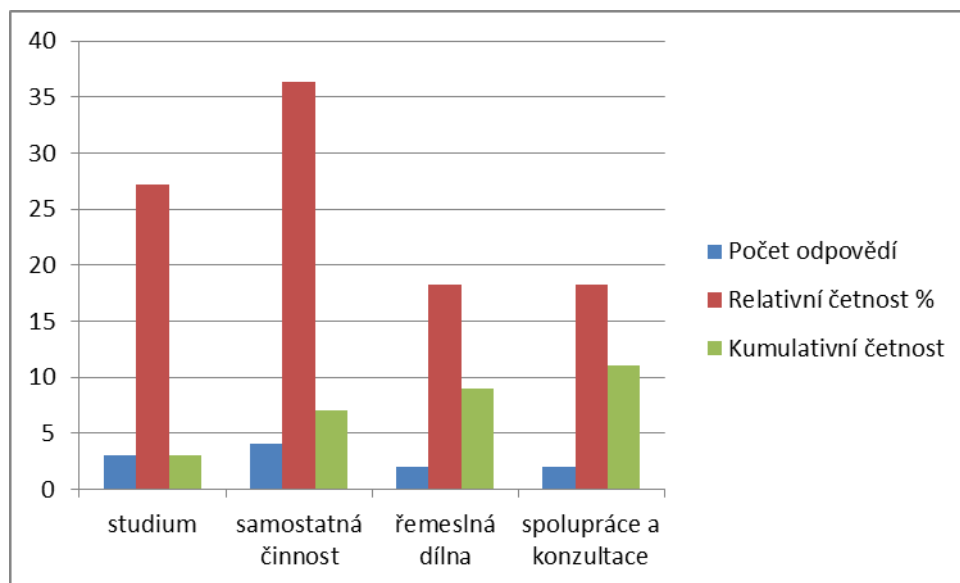
4. Odborné vzdělání 3-5 let	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
výuční list	1	11.1	1
maturita	3	33.3	4
VŠ	1	11.1	5
kurz	4	44.5	9



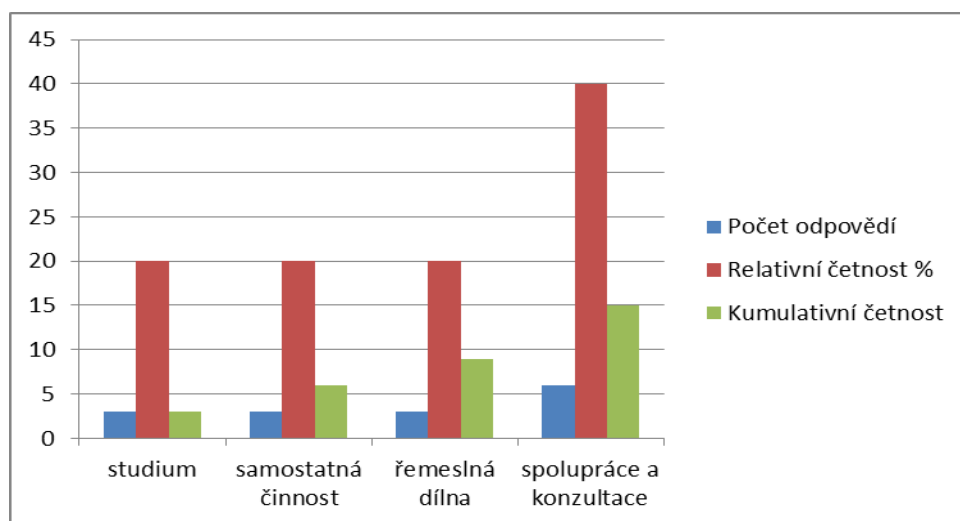
4. Odborné vzdělání 5-10 let	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
výuční list	1	12.5	1
maturita	4	50.0	5
VŠ	1	12.5	6
kurz	2	25.0	8



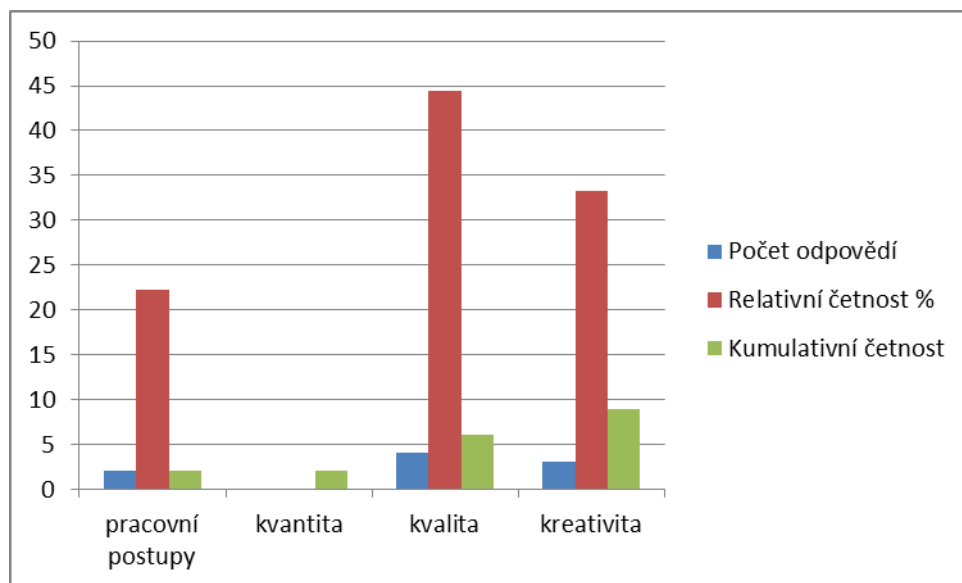
5. Odborná praxe 3-5 let	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
studium	3	27.2	3
samostatná činnost	4	36.4	7
řemeslná dílna	2	18.2	9
spolupráce a konzultace	2	18.2	11



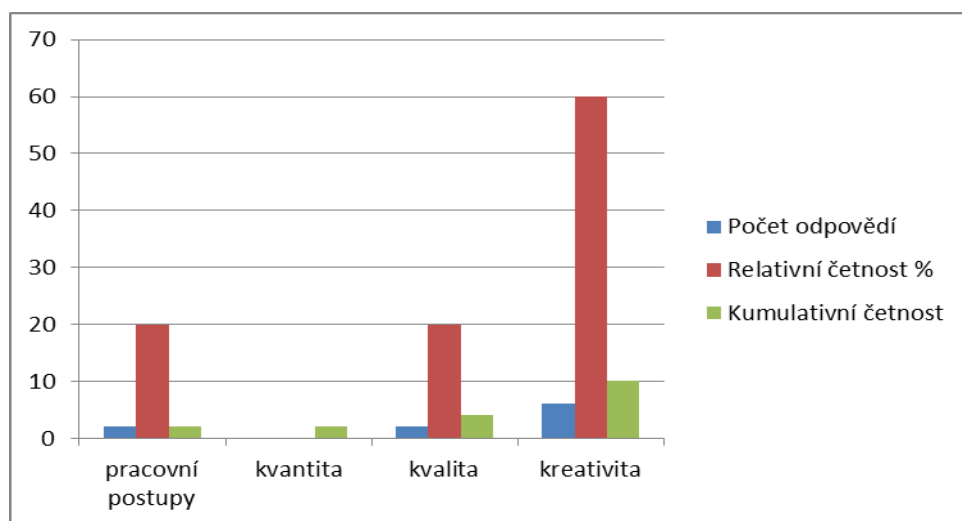
5. Odborná praxe 5-10 let	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
studium	3	20.0	3
samostatná činnost	3	20.0	6
řemeslná dílna	3	20.0	9
spolupráce a konzultace	6	40.0	15



8. Výuka řemesla 3-5 let	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
pracovní postupy	2	22.2	2
kvantita	0	0.0	2
kvalita	4	44.4	6
kreativita	3	33.3	9

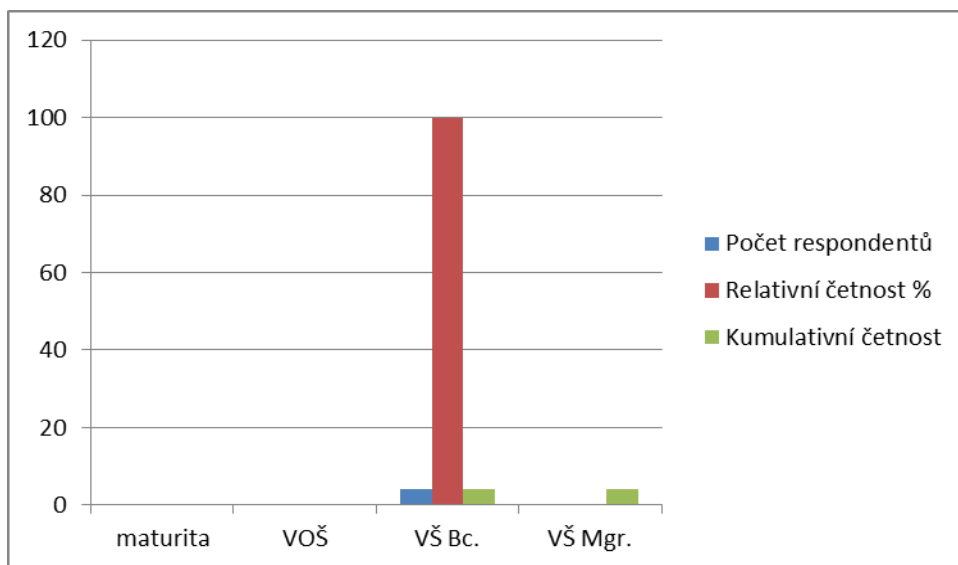


8. Výuka řemesla 5-10 let	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
pracovní postupy	2	20.0	2
kvantita	0	0.0	2
kvalita	2	20.0	4
kreativita	6	60.0	10

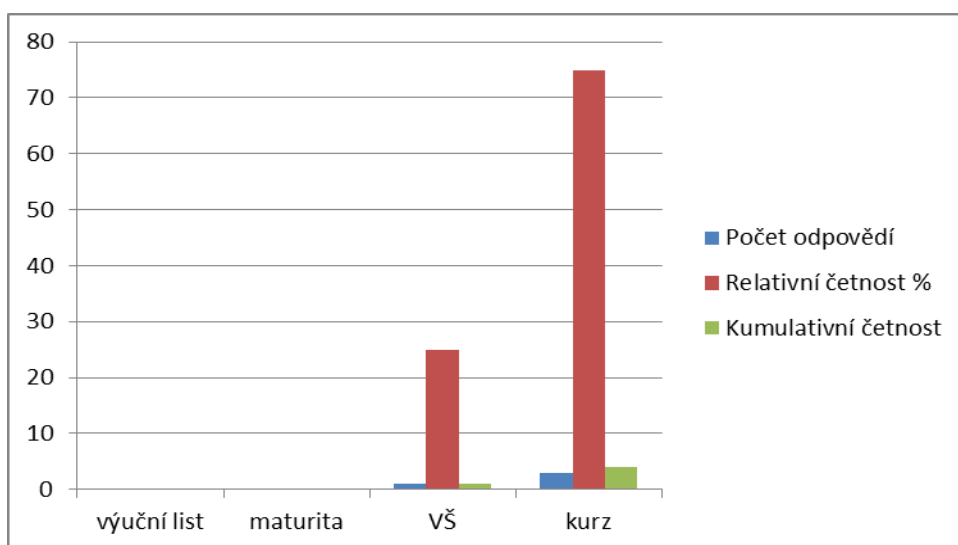


Dílčí prezentace výsledků u skupiny 1-3 roky praxe

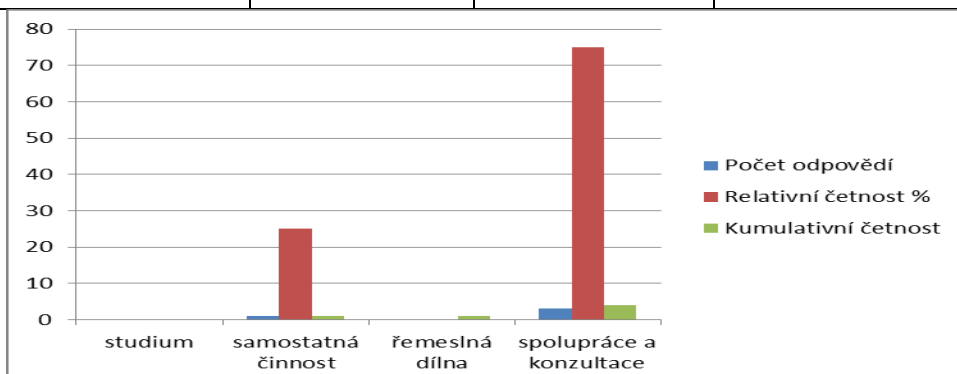
2. Dosažené vzdělání 1-3 roky	Počet respondentů	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
maturita	0	0.0	0
VOŠ	0	0.0	0
VŠ Bc.	4	100.0	4
VŠ Mgr.	0	0.0	4



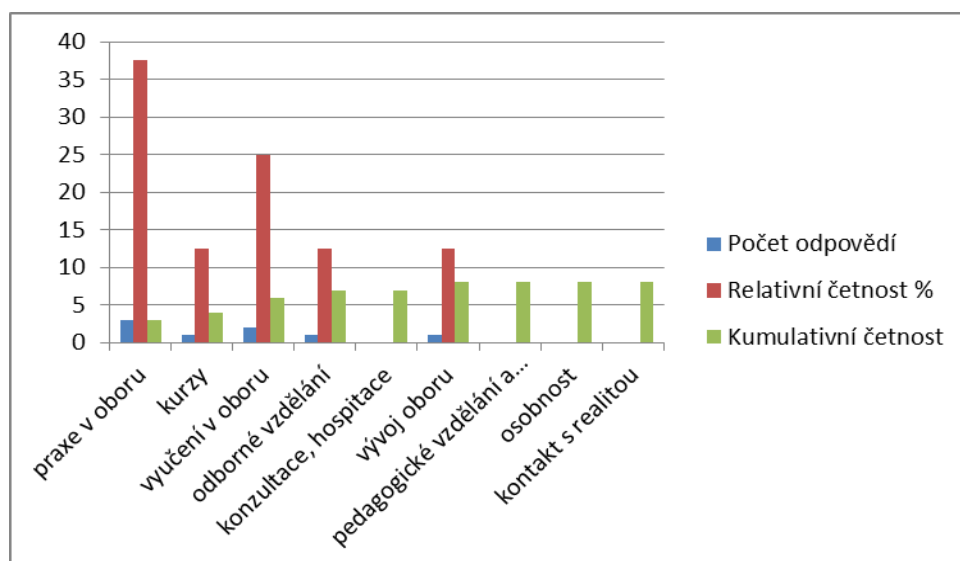
4. Odborné vzdělání 1-3 roky	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
výuční list	0	0.0	0
maturita	0	0.0	0
VŠ	1	25.0	1
kurz	3	75.0	4



5. Odborná praxe 1-3 roky	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
studium	0	0.0	0
samostatná činnost	1	25.0	1
řemeslná dílna	0	0.0	1
spolupráce a konzultace	3	75.0	4



11. Nejlepší odborná příprava učitele 1-3 roky	Počet odpovědí	Relativní četnost %	Kumulativní četnost
praxe v oboru	3	37.5	3
kurzy	1	12.5	4
vyučení v oboru	2	25.0	6
odborné vzdělání	1	12.5	7
konzultace, hospitace	0	0.0	7
vývoj oboru	1	12.5	8
pedagogické vzdělání a zkušenosti	0	0.0	8
osobnost	0	0.0	8
kontakt s realitou	0	0.0	8



Příloha 3.

Řízený rozhovor s učiteli praktického vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?
3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?
4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?
5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

Příloha 4.

Písemný záznam provedených rozhovorů

1. Řízený rozhovor s učitelem pracovního vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

V této pozici pracuji tři roky a moje nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské, bakalářské.

2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?

Prostřednictvím účasti na nejrůznějších oborových kurzech a sledováním práce zkušenějších kolegyň.

3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?

Možnosti jsou vzhledem k omezeným možnostem žáků značně omezené, přesto jsem s výsledky spokojená. Potěší mne zejména šikovní žáci, kterým je možné předat větší objem znalostí.

4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?

Na klasický trh práce, vzhledem k charakteru diagnóz žáků, nikoliv, ale někteří se mohou uplatnit v chráněných dílnách nebo podobných zařízeních, která nefungují na tržních principech.

5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

Část tohoto řemesla se stává v současné době zájmovou činností (výroba z pediku), které se věnuje mnoho lidí, proto musí absolventi v případě, že se chtějí věnovat řemeslné činnosti i nadále, čelit značné konkurenci.

2. Řízený rozhovor s učiteli pracovního vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Na této pozici pracuji třetím rokem. Předtím jsem byla na pozici asistent pedagoga v oboru Keramická výroba. Za tuto zkušenost jsem velice ráda, neboť jsem měla možnost naučit se základům keramické výroby.

No a mé nejvyšší dosažené vzdělání je v současné době Bakalář v oboru Speciální pedagogika – vychovatelství. K tomuto oboru jsem se dostala přes vyučení v oboru Pánská krejčová. Následně jsem se přihlásila na nástavbové studium – Podnikání, jež bylo zakončeno maturitní zkouškou.

2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?

Vyučuji v oboru Zpracovatel přírodních pletiv předmět Košíkářská výroba, což je od pánské krejčové velice vzdálený obor. Než jsem toto začala vyučovat, musela jsem navštěvovat kurzy – přibližně 20 hodin. Od samého začátku jsem však měla pocit, že mi daný kurz nemůže naučit víc, než jsem se zvládla naučit samostudiem. Veškeré znalosti, zkušenosti a dovednosti jsem tedy buď sbírala u kolegů, nebo se učila sama. Druhým předmětem, který vyučuji, je čalounická výroba. I v tomto případě jsem své znalosti získala na kurzu. Zde jsem zjistila, že není možné v průběhu kurzu pojmout veškeré teoretické a praktické dovednosti. Člověk neodchází z toho kurzu plně vybaven na samotnou výuku, toto řemeslo to opravdu neumožňuje. Je zde neuvěřitelné množství technologických postupů a metod. Popravdě řečeno v tomto řemeslném oboru mám minimum znalostí a ještě méně zkušeností a dovedností.

3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?

Možnosti a výsledky mého pedagogického působení? To je hrozně těžké zhodnotit. V košíkářství jsem na závěr školního roku ráda, že si žáci dokázali osvojit alespoň část technologických postupů a dokáží pracovat samostatně. Je však pro mě nemožné naučit je důslednosti tedy, aby dbali na kvalitu výrobku. V čalounictví vedu žáky k tomu, aby byl při své práci precizní, dbali na přesnost – „Máš to křivě ušité, musíš to vypárat“. Zpočátku se dost vztekali, dnes ty chyby už vidí sami a sami si je i opraví. V mých možnostech není naučit je čalounit, proto se je snažím alespoň naučit dobře a kvalitně šít.

4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?

V předmětu Košíkářská výroba učím žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním. I přestože se snaží být samostatní, jejich znalosti a dovednost jsou však podprůměrné. Tito žáci potřebují neustálé vedení a motivování k práci. Jako jejich vyučující se samozřejmě snažím, aby byli do budoucího zaměstnání připraveni, ale jejich možnosti a schopnosti jim to bohužel neumožňují. Vždy vedle sebe budou potřebovat oporu. Takže otázka zněla: „zda jsou připraveni pro vstup na trh?“. Já za sebe říkám, že nejsou. Jediným řešením pro osoby s postižením jsou chráněná pracoviště. Ale co si budeme povídat, takových pracovišť je nedostatek, není možné všechny zaměstnat.

5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

V řemeslném oboru Košíkářství je asi největší problém, že už to přestává být řemeslem v pravém slova smyslu. Málokdo si nechá na zakázku uplést koš, dnes jsou obchody napěchované proutěným zbožím více či méně kvalitním, a když se podíváte na internet, do vyhledavače zadáte slovo pedig, vyjede vám neuvěřitelné množství odkazů – pedig na milion způsobů. Maminky na rodičovských dovolených „zabíjejí“ čas pletením různých košíčku a dekorativních předmětů právě z pedigu. Svá veledíla pak vystavují na internetu a prodávají je. Je toho na trhu prostě mnoho. Mám pocit, že každý druhý zručný člověk si dnes doma plete košíčky. To je obrovské minus, neboť mí žáci nemohou v tak obrovské konkurenci nikdy obstát.

Když se ale podívám na čalounictví, zde nelze říci, že toto řemeslo může vykonávat každý druhý. Mluvím teď z vlastní zkušenosti. Jak jsem již říkala u druhé otázky, své znalosti jsem získala na kurzu. Bylo to však málo, řemeslo se nedá tímto obejít. Když budu mluvit konkrétně o čalounictví, toto může vyučovat pouze ten, který se v daném oboru vyučil a má dostatečné množství pracovních zkušeností. Takže v této oblasti vidím největší problém, v neodbornosti učitelů praktického vyučování. Vadí mi, že se dostává do popředí vysokoškolský titul. To je teď důležité – máš titul, jsi zručný, projdeš nějakým kurzem a jsi náhle odborníkem. Takto to přeci nemůže být. Jsem přesvědčená o tom, že pouze odborník může ze svých žáků udělat odborníky – zkušené lidi. Já v této řemeslné oblasti nejsem žádný odborník, a na samotné výuce je to znát. Vše to zachraňuje kolega, který má v čalounictví mnohaleté zkušenosti.

3. Řízený rozhovor s učitelem pracovního vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jako učitel praktického vyučování jsem na škole 5.tým rokem, ale už předtím jsem učil, na vyšší umělecké škole.

Studoval jsem na Akademii výtvarného umění v Praze, čili vysokoškolské magisterské.

2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?

Nemůžu opomenout studium na SPŠ Keramické v Bechyni, kde jsem se naučil základy. Ale asi největší školou byla pro mě několikaletá praxe v soukromé keramické dílně v Bechyni a následný provoz vlastní keramické živnosti.

3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?

Když se alespoň jeden absolvent chytí v keramickém provozu a někdo ho zaměstná, nebo když se dostane na nějakou z vyšších nebo vysokých škol, je to úspěch (i pro učitele). Nejsem naivní, konkurence je tvrdá, ale už se mi to povedlo.

4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?

Snažím se, aby byli. Ale jak jsem už říkal, nabídka na trhu práce je omezená a málokdo se uplatní v oboru, který vystudoval. A u keramiky to platí také. Z vlastní zkušenosti vím, že je hlad po dobrých točících a pokud někdo takový ze školy „vyleze“, práci sežene.

5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

Hrnčina zažila obrovský boom po 89tém, kdo uměl tehdy dobře řemeslo a měl prostor, mohl celkem slušně podnikat. Jenže za několik let byla na každém rohu keramická dílna, konkurence tlačila ceny na minimum a kdo neměl odbyt do zahraničí, dlouho nemohl vydržet. Například v „keramické“ Bechyni bylo v 90tých letech asi 10. keramických dílen, nyní vím o třech, které fungují. Dnes myslím začíná znovu pomalu ožívat zájem o ruční řemeslo, ale pořád se myslím vyplatí být spíše zaměstnaný v nějaké dílně, než provozovat svojí. Bude se to asi stále opakovat, vydrží jen ti nejlepší a nejpružnější. Ale to je tak všude.

4. Řízený rozhovor s učiteli pracovního vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jako učitelka praktického vyučování pracuji osmý rok.

Vystudovala jsem DPS na Pedagogické fakultě UK Praha, bakalářský obor Pastore a sociální práce na Evangelické fakultě UK Praha. V současnosti dokončuji studium Speciální pedagogiky na UJEP Ústí nad Labem.

2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?

Absolvovala jsem několik kursů košíkářství a keramiky. Nejvíce dovedností, znalostí a praktické zručnosti jsem nabyla během vlastní praxe na pozici učitele.

3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?

Vysoce hodnotím podporu ze strany vedení školy, dostatek financí na nákup materiálu a vybavení učeben. Oceňuji rovněž volnost ve výběru témat a sortimentu.

Měřítkem kvality výrobku je jeho prodejnost, kterou nadpoloviční většina výrobků z naší dílny splňuje. Převážnou většinu výrobků odkoupí sami studenti, další prodáme v rámci školních a mimoškolních akcí. Neprodejné výrobky žáci likvidují, materiál je možno ve velké míře znovu použít.

Vážím si spolupráce s kolegy a kolegyněmi v rámci oboru, rovněž mezioborová spolupráce je bezproblémová, vítaná a ze strany vedení školy vysoce oceňovaná.

V průběhu mého osmiletého působení jsme inovovali výuku, rozšířili sortiment výrobků a používaných materiálů. Často využíváme mezioborovou spolupráci s kolegy z keramických a textilních dílen.

Naši žáci jsou kvalitně připraveni k závěrečným zkouškám, absolvují vždy bez problémů.

4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?

Vzhledem k diagnózám jsou naši absolventi připraveni pro práci v chráněných dílnách nebo pomocné jednodušší práce, kterých je na trhu práce celkově nedostatek. Šance na uplatnění se zvyšuje v případě, že ve škole absolvují více oborů a jsou schopni nabídnout více dovedností a zkušeností.

5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

Potíž v prodejnosti našich výrobků a uplatnění našich absolventů na trhu práce způsobuje, dle mého názoru, levná pracovní síla v zahraničí a levné výrobky na trhu, které se řádově pohybují v cenových relacích spotřebovaného materiálu. Potíž způsobuje rovněž boom řemesel v posledních letech, snadná dostupnost materiálů na trhu a tím vznikající velká konkurence.

V neposlední řadě degradují ruční práci a výrobky z přírodních materiálů levné výrobky z plastu, kterým nelze konkurovat vzhledem k finanční náročnosti materiálu a pracnosti ruční výroby.

5. Řízený rozhovor s učitelem pracovního vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Jako učitel pracuji 9 let. Nejvyšší dosažené vzdělání je DPS na Ped. Fakultě UK.

2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?

Praxi, dovednosti a zkušenosti jsem získal prací v řadě keramických dílen, v porcelánce a při provozování vlastní dílny. Použitelné jsou také zkušenosti z práce PZO Čs.keramika.

3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?

Možnosti pedagogického působení jsou celkem dobré, výsledky ale snaze neodpovídají, protože se jedná o žáky s kombinovanými vadami, většina zvládá čtení psaní a počítání jen s největšími potížemi, nechápou zadání napsané na tabuli, nerozumí opakovanému ústnímu zadání, nejsou schopni provádět ani dílčí pracovní operace.

4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?

Vzhledem k tomu, že celá řada našich žáků není schopna dojít samostatně do školy, jejich možnost zapojení do práce v keramických dílnách je téměř nulová, včetně dílen chráněných.

5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

Největším problémem je levné konkurenční zboží, zejména z Asie, vysoké ceny energií a tím i vstupních materiálů a degradace řemesel během komunistického režimu.

6. Řízený rozhovor s učiteli pracovního vyučování

1. Jak dlouho pracujete v pozici učitele praktického vyučování a jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

V pozici učitele praktického vyučování pracuji 13 let. Mé nejvyšší dosažení vzdělání je vysokoškolské.

2. Jakým způsobem jste získal/a znalosti, zkušenosti a dovednosti v řemeslném oboru, který vyučujete při praktickém vyučování?

Znalosti, zkušenosti a dovednosti, jsem získala při studiu VŠUP, obor „Keramika a porcelán“. Musím však říci, že byly pouze teoretické, lehce podepřené praxí. Skutečné praktické vzdělání, jsem získala až v zaměstnání, kde jsem si je mohla vyzkoušet v praxi a ověřením je zafixovat.

3. Jak byste hodnotil/a možnosti a výsledky svého pedagogického působení v oblasti řemeslné výroby?

Myslím, že řemeslnou výrobu bychom mohli rozdělit na druhy vytváření, které pravděpodobně ovládám. Co neovládám je točit na kruhu. Možnosti mého pedagogického působení jsou limitovány tematickým plánem a faktory jako jsou inteligenční nedostatečnost žáků a jejich manuální nezručnost.

4. Jsou absolventi řemeslného oboru vzdělání, který vyučujete, připraveni pro vstup na trh práce (v tomto oboru)?

Nejsou připraveni, protože jsou nezpůsobilí toto řemeslo vykonávat (až na výjimky).

5. Kde vidíte největší problémy a negativa řemeslného oboru, ve kterém působíte?

Dovoz levného, nekvalitního zboží z jiných zemí (Číny), zrušení řemeslných, keramických a porcelánových provozů v naší zemi.